



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Future learning system : drama w nauczaniu języka angielskiego :
perspektywa psychopedagogiczna

Author: Alicja Gałązka

Citation style: Gałązka Alicja. (2013). Future learning system : drama w
nauczaniu języka angielskiego : perspektywa psychopedagogiczna. Katowice :
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja
ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach
niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci
(nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Alicja Gałązka

Future Learning System

Drama w nauczaniu języka angielskiego

Perspektywa
psychopedagogiczna



Wydawnictwo
Uniwersytetu Śląskiego
Katowice 2013



Future Learning System
Drama
w nauczaniu języka angielskiego
Perspektywa psychopedagogiczna

*Dla najlepszego człowieka,
jakiego poznałam w życiu —
mojego Taty*



NR 2989

Alicja Gałązka

**Future Learning System
Drama
w nauczaniu języka angielskiego
Perspektywa psychopedagogiczna**



Redaktor serii: Pedagogika
Anna Nowak

Recenzent
Krystyna Pankowska

Publikacja będzie dostępna — po wyczerpaniu nakładu — w wersji internetowej:

Śląska Biblioteka Cyfrowa
www.sbc.org.pl

Redaktor: Agnieszka Plutecka
Projektant okładki: Paulina Dubiel
Redaktor techniczny: Barbara Arenhövel
Korektor: Lidia Szumigala
Skład i łamanie: Edward Wilk

Copyright © 2013 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-2123-3

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 24,0 + wklejka. Ark. wyd. 30,0.
Papier offset. kl. III, 90 g Cena 44 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: PPHU TOTEM s.c.
M. Rejnowski, J. Zamiara
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Wstęp

Integracja europejska, a co za tym idzie — mobilność zawodowa, współpraca międzynarodowa oraz realizacja licznych międzynarodowych projektów kulturowych i biznesowych sprawiają, że znajomość języków obcych, szczególnie języka angielskiego, stała się kompetencją kluczową. Specyfika nauczania/uczenia się języka obcego, którego głównym celem instrumentalnym jest rozwijanie postaw i sprawności niezbędnych do komunikacji oraz interakcji z innym człowiekiem, implikuje twórczy i ekspresyjny charakter uczenia się¹. Współczesna dydaktyka języków obcych wpisuje się w tę holistyczno-humanistyczną perspektywę edukacji, wskazując na wielowymiarowość procesu kształcenia językowego, które winno być interdyscyplinarne, twórcze, otwarte i interaktywne. Fundamentalnym pojęciem jest tu kompetencja komunikacyjna, która aktualizuje się w konkretnych działaniach językowych, czyli sprawnościach: receptywnych (rozumienie tekstu pisanego i rozumienie ze słuchu), produktywnych (mówienie i pisanie) oraz mediacyjnych. Sprawności mówienia i pisania zawierają w sobie zarówno wymiar indywidualny (ekspresję własną), jak i interakcyjny². W ostatnich latach pojawiło się zatem wiele propozycji nowych, bardziej efektywnych metod nauczania języków obcych, opartych na interkulturowej, konstruktywistycznej dydaktyce języków obcych oraz najnowszych badaniach z zakresu neurodydaktyki. Dzięki badaniom nad mózgiem wiadomo, jaki model nauczania i uczenia się jest najbardziej efektywny. Wiedza z zakresu neurologii oraz neurodydaktyki ma niezwykle istotne znaczenie dla glottodydaktyki, która obejmuje zarówno teorię zajmującą się badaniem

¹ E. JASTRZĘBSKA: *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym*. Kraków: Impuls, 2011.

² *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, 2003, s. 17.

procesu nauczania i uczenia się języków obcych (glottodydaktyka czysta), jak i ich praktyczne nauczanie (glottodydaktyka stosowana)³. Obserwujemy wśród specjalistów z zakresu glottodydaktyki i metodyki nauczania języków obcych coraz większe zainteresowanie tematyką i badaniami nad funkcjonowaniem mózgu oraz jego niesamowitymi możliwościami. Przyswajanie języka jest procesem naturalnym, odbywającym się nawet bez interwencji dydaktycznej, dlatego też świadomość oraz rozumienie, jak mózg uczy się w sposób naturalny, mogą podnieść znacząco efektywność nauczania i uczenia się języków obcych. Nauczanie to musi mieć charakter holistyczny, angażujący obydwie półkule mózgowie oraz wszystkie sfery osobowości, zarówno intelektualną, jak i emocjonalną oraz psychomotoryczną. Glottodydaktycy coraz częściej podkreślają ważną rolę czynników osobowościowych w uczeniu się języka obcego⁴, promując harmonijne, holistyczne podejście do tego procesu, integrujące sferę kognitywną, afektywną oraz behawioralną.

Niniejsza praca prezentuje autorską metodę nauczania języków obcych Future Learning System (FLS), która oparta jest na najnowszych osiągnięciach z zakresu neuroglottodydaktyki⁵, konstruktywistycznej dydaktyki języków obcych oraz humanistycznej, niedyrektywnej pedagogice⁶, podkreślającej potrzeby uczącego się, jego zainteresowania oraz autonomię. FLS to zintegrowane podejście holistyczne do nauczania języka obcego, które umożliwia odpowiednie zindywidualizowanie technik kształcenia, zgodnie z potrzebami, zainteresowaniami i oczekiwaniami uczniów, co jest niezwykle ważne zwłaszcza w uczeniu osób dorosłych. Swoistą dyrektywą dydaktyczną jest przyjęcie założenia, że zdolności do przyswajania języka obcego (a również wszelkie inne zdolności) można rozwijać, aktywizując obie półkule mózgowie oraz różne rodzaje inteligencji wielorakiej. FLS to metoda oparta głównie na dramie kreatywnej, wykorzystującej w pełni potencjał słuchacza, jego osobowość oraz indywidualne preferencje do uczenia się, rozwijająca wszystkie typy inteligencji oraz integrująca obydwie półkule mózgowie. Drama to niekonwencjonalny, twórczy sposób uczenia się poprzez aktywną identyfikację z wyobrażonymi rolami i sytuacjami. W procesie tym uczniowie stykają się z różnymi rzeczywistymi problemami, zdarzeniami i relacjami umiejscowionymi w fikcyjnym kontekście

³ E. GRUZA: *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*. „Przegląd Glottodydaktyczny” 1978, T. 1; H. KOMOROWSKA: *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: PWN, 1982.

⁴ K. WOJTYNEK-MUSIK: *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 2001; H. KOMOROWSKA: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2001; B. ZAWADZKA: *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls, 2004; T. SIEK-PISKOZUB: *Holistyczne podejście do nauczania języka*. W: *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Red. K. KAPIŃSKA-SZAJ. Łask: Leksem, 2005.

⁵ Pojęcie wprowadzone przez autorkę opracowania.

⁶ B. ŚLIWERSKI: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Impuls, 2004.

sytuacyjnym. Drama wykorzystuje naturalną skłonność człowieka do naśladownictwa i zabawy. Język to żyjąca forma, która za pomocą technik dramy może być ćwiczona w sytuacjach, które skutecznie odbijają rzeczywistość. Wielu uczniów (szczególnie osoby dorosłe) niechętnie konwersuje na lekcjach języka angielskiego, ponieważ brak odpowiedniej wiedzy lub świadomość popełniania błędów wprawiają ich w zakłopotanie. Zaletą dramy jest fakt, iż nadaje ona sytuacji dynamiczne, interpersonalne tło, które wymaga od uczestnika natychmiastowej odpowiedzi. Uczestnicząc w tym procesie, uczniowie często zapominają o swoich brakach językowych, przełamują bariery lękowe i starają się jak najlepiej wykorzystać posiadane wiadomości do wspólnego podejmowania decyzji, słuchania siebie nawzajem, oceniania sugestii i pomysłów swoich oraz wysuwanych przez kolegów. Muszą współpracować, aby osiągnąć cel; rozstrzygać spory, doceniać wzajemnie swoje odmienności i wykorzystywać mocne strony każdego z członków grupy. Poznają siebie i innych, co staje się podstawą budowania zaufania oraz wiary we własne siły i możliwości. Grupowa praca nad rozwiązaniem problemu tworzy klimat emocjonalny zasadniczo różniący się od tego, w jakim pracuje uczeń, któremu polecono przeczytać tekst, a następnie odpowiedzieć na kilka pytań z nim związanych. W pierwszym przypadku, dzięki zaciekawieniu problemem oraz dzięki wsparciu grupy, znika usztywnienie powodowane strachem przed niepoprawnością językową. W drugim — usztywnienie to dominuje nad uczniem, sprawiając, że pracuje on w stresie i nie wykorzystuje wszystkich swoich możliwości w obawie przed popełnieniem błędu. W związku z tym zamyka się na poziomie językowym, który już zna w miarę dobrze, na którym czuje się bezpiecznie, i w konsekwencji nie rozwija się językowo. Drama przygotowuje do autentycznej komunikacji w języku docelowym, kształtując w słuchaczach spontaniczność, improwizację i zaangażowanie. Pozwala na multimodalne uczenie się w działaniu i ścisłej relacji z innymi.

Praca niniejsza jest wynikiem przeprowadzonych badań nad skutecznością autorskiej metody nauczania języka angielskiego FLS i składa się z trzech części. Pierwsza — teoretyczna — złożona jest z czterech rozdziałów, w których przedstawiono wybrane zagadnienia z zakresu glottodydaktyki, metodyki nauczania języka obcego, psychologii i pedagogiki oraz ich komplementarność i złożoność. Rozdział pierwszy prezentuje wybrane problemy z metodyki nauczania i uczenia się języka obcego w ujęciu glottodydaktycznym. Rozdział drugi wskazuje na psychologiczne uwarunkowania procesu przyswajania języka obcego, ze szczególnym uwzględnieniem wybranych cech osobowościowych oraz motywacji ucznia. Kolejny prezentuje założenia autorskiej metody nauczania języków obcych FLS (w przypadku podjętych badań nauczania języka angielskiego), jej podstawy teoretyczne oraz implikacje praktyczne. Ostatni rozdział w części teoretycznej poświęcony jest glottodramie, która stanowi podstawę prezentowanej metody. Część druga przedstawia metodologię przeprowadzo-

nych badań własnych, natomiast część trzecia jest poświęcona analizie i interpretacji uzyskanych wyników.

Niniejsze opracowanie jest próbą nieco innego spojrzenia na proces nauczania i uczenia się języka obcego z perspektywy neurodydaktyki, neurologii oraz najnowszych osiągnięć psychopedagogiki. Popularna od lat teoria inteligencji wielorakiej, znajomość funkcjonowania półkul mózgowych oraz umiejętność ich optymalnego wykorzystywania w procesie glottodydaktycznym stanowią nierzadko o sukcesie opanowania języka obcego przez osoby dorosłe, często zdemotywowane i zniechęcone poprzednimi, nieudanymi próbami przyswojenia go. Drama stanowiąca podstawę opisywanej metody FLS aktywizuje wszystkie rodzaje inteligencji oraz obie półkule mózgowie, integrując oraz synchronizując wszystkie sfery osobowości słuchacza. Język obcy przyswajany jest w sposób naturalny przez nieświadomą immersję, nawet w przypadku słuchaczy dorosłych, mających swoje przyzwyczajenia, blokady mentalne i lęki.

Należy nadmienić, że w pracy analizuje się proces nabywania języka obcego na przykładzie języka angielskiego.

* * *

Publikowana rozprawa powstała dzięki życzliwości, inspiracji i pomocy wielu wyjątkowych osób, z którymi miałam możliwość kontaktu. Za wieloletnią opieką naukową, wsparcie, życzliwość i przyjaźń pragnę szczególnie podziękować prof. dr hab. Władysławie Łuszczuk, promotor mojej pracy doktorskiej, oraz Krystynowi Łuszczukowi za cierpliwość i nieocenioną pomoc w statystycznym opracowaniu danych z badań. Ogromne podziękowania należą się prof. dr hab. Katarzynie Krasoń za niezwykle wsparcie, inspiracje naukowe, motywowanie mnie do pracy i wiarę w moje możliwości, szczególnie w chwilach zwątpienia i zniechęcenia.

Wyrazy wdzięczności należą się również prof. dr hab. Stanisławowi Juszczukowi za dopingowanie mnie do pracy, pomoc i wielką życzliwość.

Szczególne wyrazy szacunku i podziękowanie kieruję do recenzenta pracy prof. dr hab. Krystyny Pankowskiej za życzliwe uwagi dotyczące niniejszej dysertacji oraz za wieloletnie inspiracje, entuzjazm i radość uczestniczenia w różnych działaniach dramowych.

Pragnę także podziękować pracownikom i słuchaczom Centrum Edukacyjnego FUTURE za udział w badaniach eksperymentalnych oraz pomoc w ocenie skuteczności metody nauczania FLS.

Chciałabym też bardzo serdecznie podziękować wszystkim moim „dramowym” przyjaciółom za ich nieustanny entuzjazm i pasję. Dziękuję dr. Adamowi Jagiełło Rusiłowskiemu z Uniwersytetu Gdańskiego, Stowarzyszeniu Stop Klatka oraz Drama Way z Warszawy za wspólne projekty, warsztaty i liczne dyskusje o dramie.

I would also like to say thank you to my dear drama friends from UK: Patrice Baldwin (chair of IDEA International Drama and Theatre Association), Pam Howell, Kate Fleming, Pat Brudenell and John Somers for their creative inspiration, enthusiasm, love to drama and lots of unusual moments during all these years of cooperation.

Dziękuję wreszcie moim Rodzicom za wszelką pomoc, obecność i wsparcie w trudnych chwilach. Szczególnie dziękuję Tacie za to, że zawsze jest blisko mnie i pomaga mi zmagać się z codziennością. Jemu dedykuję tę książkę.

Rozdział 1

Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki uczenia się i nauczania języka obcego w aspekcie glottodydaktycznym

1.1. Pojęcie i zakres badawczy glottodydaktyki

Termin „glottodydaktyka” pochodzi z języka greckiego i oznacza nauczanie języka (*glotta* = język, *didascein* = nauczać; por. też: *didacticos* = umiejący nauczać; *didaxis* = *Didaktik* = nauka o nauczaniu). Podobnie jak dydaktyka jest subdyscypliną pedagogiki, w obszarze zainteresowania której znajdują się metody nauczania i uczenia się; słowem — to metodyka nauczania języka obcego. Pojęcie zostało wprowadzone w Polsce w latach 60. XX wieku przez F. Gruczę¹.

T. Rittel wskazała na zasadność wyróżnienia lingwistyki edukacyjnej. Autorka postulowała badanie relacji zewnętrznych między lingwistyką i edukacją oraz zależności wewnętrznych między językiem (nabywanie) a edukacją (kształcenie). Według Rittel, „syntetycznym miernikiem opanowania języka”² jest jego wyuczalność, równoznaczna z osiągnięciem przez ucznia trzech kompetencji: gramatyczno-leksykalnej, komunikacyjnej i kulturowej. Jednocześnie, cały proces kształcenia językowego swoiście reguluje kompetencja lingwody-

¹ Polska myśl glottodydaktyczna 1945—1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej. Red. F. GRUCZA. Warszawa: PWN, 1979.

² T. RITTEL: *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1994, s. 18.

daktyczna — jako „diagnostyczna i przewidująca rozwój języka oraz uświadamianie normy i błędu”³.

Przedmiotem badań lingwistycznych są właściwości językowe ludzi. Według Gruczy⁴, można podzielić je na dwie kategorie. Człowiek dysponuje właściwościami umożliwiającymi mu tworzenie i strukturyzowanie wypowiedzi językowych jako obiektów fizycznych oraz identyfikowanie tych obiektów jako wypowiedzi językowych. Posiada także właściwości, dzięki którym może stosować i interpretować pod względem semantycznym i pragmatycznym wypowiedzi językowe w procesach komunikacyjnych. Grucza, ujmując glottodydaktykę jako dyscyplinę naukową, wyróżnił w niej: glottodydaktyczne informacje deskryptywne i aplikatywne, utożsamiane z glottodydaktyką czystą, obejmującą badania i informacje podstawowe; glottodydaktyczne informacje aplikatywne, utożsamiane z glottodydaktyką stosowaną, koncentrującą się na badaniach i informacjach stosowanych; aplikacje odnoszące się bezpośrednio do układu: nauczyciel — uczeń.

Bardziej rozbudowanego ujęcia glottodydaktyki i procesów glottodydaktycznych dokonał W. Woźniewicz⁵. Wyróżnił on trzy subdziedziny: glottodydaktykę czystą, glottodydaktykę stosowaną i glottodydaktykę praktyczną, czyli metodykę nauczania języka obcego. Glottodydaktyka czysta wpływa na pozostałe subdziedziny, wyznaczając kierunki ich rozwoju, determinując precyzowanie celów i zadań o charakterze aplikacyjnym. Dysponuje ona określonym zapleczem teoretycznym, czerpie informacje z wiedzy twórczej rzeczywistości społecznej, z niej wyprowadza i definiuje fakty naukowe. Korzysta przy tym również z dokonań innych dyscyplin naukowych. Według Woźniewicza, system glottodydaktyczny to interakcje pomiędzy nauczycielem a uczniem. Tego rodzaju interakcje obudowane są przeróżnymi i złożonymi związkami i zależnościami. System glottodydaktyczny mogą modyfikować np.: cele polityki oświatowej, programy nauczania, warunki organizacyjne, ale też rzeczywiste społeczne zapotrzebowanie na znajomość danego języka czy tendencje w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli.

Zdaniem A. Szulca⁶, glottodydaktyka jest interdyscyplinarną dziedziną, która czerpie z takich nauk, jak: językoznawstwo teoretyczne i stosowane, psycholingwistyka, psychologia, socjolingwistyka, socjologia, fizjologia mowy, akustyka, logopedia. Jest zatem dydaktyką języków obcych, która różni się specyficznie od dydaktyki języka ojczystego. Stosowana glottodydaktyka ogólna odnosi się do nauczania języków obcych w ogóle i ma charakter metodyki.

³ Ibidem, s. 21.

⁴ *Polska myśl glottodydaktyczna...; Język, kultura — kompetencja kulturowa. Materiały z XIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW.* Red. F. GRUCZA. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1989.

⁵ W. WOŹNIEWICZ: *Kierowanie procesem glottodydaktycznym.* Warszawa: PWN, 1987.

⁶ A. SZULC: *Słownik dydaktyki języków obcych.* Warszawa: PWN, 1997.

Sformułowanie szczegółowej metodyki nauczania konkretnego języka możliwe jest po określeniu jego specyfiki i potrzeb uczestników procesu uczenia się. Jest to więc dziedzina dostępna bezpośredniej obserwacji, korzystająca z obiektywnych i sprawdzalnych faktów, podejmująca próbę wyznaczenia prawidłowości sformułowania sądów o charakterze naukowym. Takie rozumienie pojęcia stanowi bezpośrednią konsekwencję stanowiska, zgodnie z którym komunikację językową można uznać za „zjawisko naturalne i kulturowe, dostępne naszej obserwacji i refleksji w rzeczywistości empirycznej”⁷. Z takiej perspektywy oglądu glottodydaktyki wynikają też postulaty przyjmujące postać konkretnych dyrektyw odnoszących się do teorii i praktyki nauczania języka obcego⁸. Tym samym poznawanie drogą badań procesów nauczania i uczenia się prowadzi do wypracowania najbardziej efektywnych systemów i metod dydaktycznych, określonych strategii nauczania i uczenia się.

Opierając się na konstruktywistycznej teorii poznania, Lewicka⁹ postuluje, aby glottodydaktyczna perspektywa w nauczaniu uwzględniała cztery zasadnicze procesy „zachodzące w systemie żywym podczas uczenia się”¹⁰, a mianowicie:

- indywidualizowanie procesu glottodydaktycznego;
- tworzenie kontekstu interakcyjnego, ułatwiającego proces nabywania i użycia języka;
- nabywanie komunikacyjnej kompetencji w języku drugim, w kolejno po sobie następujących fazach;
- proceduralizacja wiedzy w procesie glottodydaktycznym.

Nabywanie języka zachodzi zawsze w sytuacji społecznej interakcji. Uczący się musi nie tylko rozumieć sam język, ale również umieć interpretować i akceptować zachowania rodzimych jego użytkowników. W konsekwencji, dzięki temu, że nauczanie uwzględnia konieczne konteksty sytuacyjne i komunikacyjne, kompetencja językowa przyjmuje charakter językowo-kulturowy.

Język — jako narzędzie komunikacji społecznej — odzwierciedla także odmienności w sposobie widzenia rzeczywistości symbolicznej, kulturowej. Edukacja językowa powinna umożliwiać uczącemu się przyjmowanie ról społecznych, które będą akceptowane w realiach odmiennej rzeczywistości nie tylko językowej, ale i kulturowej. Wynika z tego postulat połączenia edukacji językowej z edukacją kulturową lub (ściślej) kulturoznawczą. Szczegółowe treści

⁷ M. DAKOWSKA: *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN, 2007, s. 57.

⁸ D. LARSEN-FREEMAN: *Techniques and Principles in Language Teaching. Teaching Techniques in English as a Second Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

⁹ G. LEWICKA: *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT — Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 2007.

¹⁰ Ibidem, s. 37.

mogą odnosić się m.in. do wyjaśniania źródeł konfliktów etnicznych, genezy postaw o zabarwieniu ksenofobicznym, poznawania zwyczajów, obyczajów i tradycji innych narodów. W praktyce oznacza to, że jednym z podejść w nauczaniu języków, które uwarunkuje konkretne metody dydaktyczne, będzie podejście interkulturowe. Badacze podkreślają znaczenie nauczania języków obcych w kształtowaniu zarówno postaw i światopoglądu, jak i wiedzy o kulturze. Przyswajanie języka zmierzałoby zatem do poznania (zgodnie z ogólną definicją kultury) dorobku materialnego i duchowego innych społeczeństw¹¹. Sama kompetencja językowa i szersza — komunikacyjna zostałaby zatem rozszerzona o kompetencję interkulturową, czyli — w najogólniejszym sensie — o znajomość kultury własnej i kraju lub obszaru języka docelowego.

W glottodydaktyce kluczowe jest przyjęcie założenia, że autorefleksja uczącego się i jego gotowość do aktywnego współtworzenia procesu nauczania w zasadniczy sposób wpływają na efekty tego procesu¹². Z perspektywy tej dyscypliny można wyróżnić trzy komponenty (zespoły czynności glottodydaktycznych), które podlegają wewnętrznemu rozwojowi. Są nimi: podejścia, metody, techniki¹³. Określone podejścia wpływają na sformułowanie metod, z których wyprowadza się techniki nauczania języka. Podejście (np. bezpośrednie, komunikacyjne lub eklektyczne) pozwala wyznaczyć koncepcję nauczania, która precyzuje to podejście i obudowuje w konkretne techniki nauczania.

1.2. Wybrane teorie i modele przyswajania języka obcego

Najogólniej rzecz ujmując, przyswajanie języka niemacierzystego łączy się z podjęciem pewnego mechanizmu lub/i wyborem pewnej drogi. Zazwyczaj w tym wypadku mamy do czynienia z uruchomieniem określonego procesu „kierowanego”¹⁴. Dla istoty sprawy drugorzędne jest, czy utożsamiamy go z przyswajaniem, opanowywaniem, nabywaniem, czy (najczęściej) uczeniem się. Zasadnicze znaczenie ma to, że „kierowany” (czy może ściślej — ukierunkowany) proces jest inny od tego, który warunkuje opanowanie języka macie-

¹¹ W. WILCZYŃSKA: *Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej*. W: *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Red. M. MACKIEWICZ. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, 2005.

¹² Por. z: G. LEWICKA: *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego...*

¹³ J. ZAWODNIAK: *Heurystyczno-operacyjny model wczesnego nauczania języków obcych*. „Poliglota” 2007, nr 1 (5); E. SKOCZYŁAS-KROTLA: *Współczesne wyzwania wobec nauczania języków obcych dzieci*. „Poliglota” 2006, nr 1 (3); M. PAMUŁA: *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2003.

¹⁴ W. KLEIN: *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

rzystego. Samo kierowanie zaś oznacza zawsze prowadzenie (kogoś) do celu, a zatem kierowanie kimś, konkretnym podmiotem, aby zdobyć umiejętności pozwalające posługiwać się językiem niemacierzystym.

Równocześnie, strategię prowadzącą do opanowania języka postrzegać będziemy jako proces możliwy do opisania w kategoriach obiektywnych i racjonalnych. Teoretyczne spojrzenie na mechanizmy przyswojenia języka uwzględnia wiele czynników, zarówno natury lingwistycznej, jak i psychologicznej¹⁵. Złożoność zjawiska próbowano wytłumaczyć licznymi hipotezami. Wśród nich istotne miejsce zajmuje „hipoteza identyczności”¹⁶. W postaci najbardziej radykalnej zakłada ona, że nabywanie każdego języka¹⁷ — niezależnie, czy jest to język pierwszy, czy drugi (niemacierzysty) — podlega podobnym regułom i prawidłowościom. Zwraca się jednak uwagę, że zasadność takiego stanowiska można obronić jedynie w sytuacji, kiedy uzna się język drugi (niemacierzysty) wyłącznie za formę rozpoznawania i definiowania świata „nałożoną” na proces poznawczy i społeczny, który dokonał się dzięki umiejętnościom posługiwania się językiem pierwszym (macierzystym)¹⁸. Kolejne ograniczenie łączy się z tym, że ostateczny wynik opanowania pierwszego i drugiego języka jest odmienny¹⁹. Żadne, nawet najbardziej skuteczne techniki zdobycia umiejętności posługiwania się językiem niemacierzystym nie mogą bowiem zlikwidować do końca barier odnoszących się do tych zdolności (jak wymowa), które dla użytkownika języka pierwszego są naturalne jako element funkcjonowania w macierzystym otoczeniu społecznym i kulturowym²⁰. Poszczególne etapy opanowania języka pierwszego i drugiego mogą być analogiczne²¹. Proces zdobywania języka obcego zdolny jest powtórzyć (czy naśladować) kolejność przyswajania określonych struktur ściśle gramatycznych. W praktyce jednak w nabywaniu i języ-

¹⁵ Dokładne opracowanie tej kwestii można odszukać w: B. McLAUGHLIN: *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold, 1987; R. ELLIS: *The Study of Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press, 1994; R. MITCHELL, F. MYLES: *Second Language Learning Theories*. London—New York: Edward Arnold, 1988; H.D. BROWN: *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman, Pearson Education, 2000.

¹⁶ H. WODE: *Learning a Second Language: An Integrated View of Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co, 1981.

¹⁷ Na temat hipotezy identyczności szerzej w publikacjach: L.A. JOCOBOVITS: *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1970; M.K. BURT, H. DULAY: *On Acquisition Order Studies*. In: *Second Language Development*. Ed. S.W. FELIX. Tübingen: Gunter Narr, 1980; S. ERWIN-TRIPP: *Is Second Language Learning Like the First?* „TESOL Quarterly” 1974, Vol. 8, nr 2.

¹⁸ Por. W. KLEIN: *Second Language Acquisition...*

¹⁹ M. PAMUŁA: *Metodyka nauczania języków obcych...*

²⁰ Por. W. KLEIN: *Second Language Acquisition...*

²¹ *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Red. I. KURCZ. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.

ka pierwszego, i drugiego „obserwuje się znaczną zmienność, co powoduje kwestionowanie podobieństw”²².

Zasadniczą słabością hipotezy identyczności jest jednak sama strategia uczenia się języka macierzystego i języka niemacierzystego. W pierwszym wypadku jest on elementem rozwoju biologicznego i społecznego, jednym z najważniejszych, ale niejedynym czynnikiem adaptacji do świata. Bardziej staje się składnikiem budowania tożsamości jednostki ludzkiej niż tego rodzaju tożsamość opisuje za pomocą określonych „stałych” formuł lub pojęć. Natomiast zdobywanie języka niemacierzystego jest z reguły elementem edukacji, która nie musi przebiegać wyłącznie w strukturach formalnych (jak szkoła), ale zawsze jest procesem kierowanym, nastawionym na osiągnięcie jakiegoś celu, narzuconego koniecznością sprostania sytuacji, w której szeroko pojęte zasoby języka macierzystego już nie wystarczają. Możliwość odnajdywania podobieństw między przyswajaniem języka macierzystego i niemacierzystego nie znosi zatem oczywistych różnic w procesie zdobywania nie tylko konkretnych sprawności językowych, ale i opanowania języka jako narzędzia funkcjonowania w świecie. To przesądza o tym, że hipotezy identyczności nie sposób uznać za teorię zdolną do zbudowania jednolitego zestawu reguł obowiązujących w przyswajaniu języka jako takiego, a więc bezwzględnie obowiązujących z chwilą uruchomienia (wielostronnego) mechanizmu przyswajania języka innego niż macierzysty²³.

Hipoteza kontrastywna zakłada, że „nabywanie drugiego języka jest zdeterminowane przez strukturę już opanowanego języka”²⁴. Jeżeli struktury jednego języka są zbieżne ze strukturami innego, to proces jego przyswojenia zachodzi łatwo i szybko, gdyż analogia systemów językowych uruchamia tzw. transfer pozytywny. Natomiast przy wyraźnym kontraście systemów tempo przyswojenia języka niemacierzystego jest wolniejsze, a proces nabywania sprawności językowej obciążają liczne błędy. Zjawisko to nosi nazwę „transfer negatywny”. W przypadku przyswajania języka angielskiego przez Polaków mamy właśnie do czynienia z transferem negatywnym, struktura języka polskiego jest bowiem rozbieżna ze strukturą języka angielskiego, co prowadzi do częstych błędów językowych. Najważniejsze zastrzeżenia, jakie można sformułować wobec hipotezy kontrastowej, są natury pragmatycznej. Same podobieństwa i różnice między dwoma strukturami języka nie muszą bowiem zasadniczo wpływać na proces opanowania języka, jeżeli najważniejszym celem takiego procesu uczyni się sprawność inną niż wyłącznie gramatyczna. Nie można jednak pomijać pozytywnego wpływu różnych form transferu językowego na proces uczenia. W naj-

²² W. KLEIN: *Second Language Acquisition...*, s. 53. Jeśli nie podano inaczej, cytaty z prac obcojęzycznych w tłumaczeniu autorki.

²³ Por. ibidem.

²⁴ Ibidem, s. 57.

ogólniejszym sensie słuszne wydaje się przyjęcie, że podczas nabywania języka niemacierzystego korzysta się z całej już dostępnej wiedzy. W sytuacji, gdy wiedza o systemie jednego języka ułatwia zrozumienie (również w wymiarze pojęciowym) określonych składników innego, możliwe są zatem różne „transfery” posiadanych już kompetencji do innego obszaru językowego.

Sformułowana przez Stephena Krashena²⁵ teoria „monitorowania” zakłada, że świadomy — czy ukierunkowany — proces przyswajania języka niemacierzystego przebiega jako działanie kontrolowane przez samego uczącego się. Do swoistego „monitorowania” wytwarzania i rozumienia wypowiedzi w języku niemacierzystym dochodzi wówczas, kiedy zdobywanie kompetencji językowych nie ma charakteru podświadomego, intuicyjnego, lecz jest procesem świadomym. Według Krashena, nabywanie i uczenie się języka to procesy, które się wykluczają, przy czym nabywanie z założenia nastawione jest na osiągnięcie skuteczności w wymiarze komunikacyjnym²⁶. Pozostałe postulaty teoretyczne odnoszą się m.in. do uznania, że nabywanie języka niemacierzystego musi być na tyle trudne, by rozumienie wypowiedzi w tym języku było wyzwaniem, ale jednocześnie trudność nie może stwarzać barier nie do przekroczenia w zakresie głównych treści języka docelowego w uczeniu się²⁷. Ten postulat, noszący nazwę hipotezy danych wejściowych, powiązany jest z hipotezą filtra afektywnego, który ma decydujący wpływ na to, jakie treści językowe zostaną przyswojone. Efektywność nabywania języka jest tym większa, im bardziej pojemny jest filtr afektywny. Możliwe staje się to w środowisku przyjaznym procesowi nabywania, w sytuacji otwartości i braku lęku u uczącego się²⁸. Przyznawanie danym wejściowym oraz niskiemu poziomowi filtra afektywnego roli czynników decydujących o przyswajaniu języka niemacierzystego przesądza o podobieństwie do teorii Chomsky’ego, który wskazywał na wrodzony charakter mechanizmów odpowiedzialnych za nabywanie języka²⁹. Krashen nie zbudował jednak spójnej teorii przyswajania języka. Wskazał jedynie na potrzebę uwzględnienia zarówno znaczenia czynników pozaświadomych w tym nabywaniu, jak i odrębnego traktowania wszystkiego, co w tym procesie można uznać za w pełni kontrolowane, podlegające stałemu i świadomemu „monitorowaniu”³⁰.

Na popularności zyskują różne teorie „tymczasowych odmian języka”, formułowane od lat 60. ubiegłego wieku. Wspólne dla nich jest założenie, że

²⁵ S. KRASHEN: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

²⁶ R. MITCHELL, F. MYLES: *Second Language Learning Theories...*

²⁷ J. HARMER: *The Practice of English Language Teaching*. London—New York: Longman, 2001.

²⁸ S. KRASHEN: *The Input Hypothesis: Issues and Implication*. London—New York: Longman, 1985.

²⁹ Ibidem.

³⁰ M. ŻYLIŃSKA: *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2007.

wszystkie środki do dyspozycji uczącego się, w każdej formie przyswajania języka, przybierają — na określonym etapie nabywania — ogólny kształt tymczasowej odmiany języka docelowego. Tymczasowość charakteryzują dwie prawidłowości. Po pierwsze, określone funkcje wyrazów lub konstrukcji w systemie języka tymczasowego charakteryzuje systemowość całkowicie odmienna od tej, która występuje w języku docelowym. Po drugie, „proces przyswajania języka można przedstawić jako serię od jednej odmiany tymczasowej do następnej”³¹. Przejścia tego rodzaju także przybierają postać systemową.

Wśród różnych teorii „tymczasowych odmian języka” warto wskazać na koncepcję interjęzyka (*interlanguage*), którą sformułował Larry Selinker³². Według tego autora, do możliwości wyodrębnienia interjęzyka uprawnia stwierdzenie, że różne transfery i określone strategie przyswajania wpływają na powstanie spójnego wewnętrznie tymczasowego systemu. Nie można kwestionować faktu, że osoby uczące się niemacierzystego języka nabywają jego różne tymczasowe odmiany. Nie ulega jednak wątpliwości, że możliwe do scharakteryzowania prawidłowości języka tymczasowego mają równie tymczasowy, trudny do wyodrębnienia, dynamiczny przebieg.

Pewne podobieństwo do języków tymczasowych wykazują tzw. pidżyny, czyli takie języki, które powstają, „gdy użytkownicy języka podporządkowanego politycznie, społecznie lub kulturowo przyswajają sobie dla określonych celów (np. handlowych) elementy języka dominującego”³³. Wspólne dla pidżynów jest to, że są ograniczone nie tylko w aspekcie komunikacyjnym, ale i formalnym, charakteryzując się swoistą hybrydalnością, wykazując cechy obydwu języków, z których zostały scalone. Teorie pidżynacji języka zakładają, że przyswajanie go jest procesem spontanicznym, niekierowanym przez edukację sformalizowaną. W tym procesie ważne są czynniki społeczne i kulturowe. Według J. Andersona³⁴, decydująca o tym, że nabywany język wykazuje określone ograniczenia, jest sekwencja barier (społecznych i psychologicznych) zamykających drogę do zdobycia płynności w posługiwaniu się językiem niemacierzystym.

³¹ W. KLEIN: *Second Language Acquisition...*, s. 69.

³² L. SELINKER, S. GASS: *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge, 2008.

³³ W. KLEIN: *Second Language Acquisition...*, s. 74.

³⁴ J. ANDERSON: *A Spreading Activation Theory of Memory*. „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior” 1983, Vol. 22.

1.3. Inne teorie uczenia się języka drugiego

1.3.1. Model opracowany przez E. Białystok

E. Białystok wskazuje na odmiennność wiedzy jawnej i wiedzy ukrytej. Tę pierwszą uznaje się za „dostępną jako świadoma reprezentacja”³⁵. Dzięki niej uczący się potrafi wyrazić słowami określone informacje o faktach językowych³⁶. Natomiast wiedza ukryta ma charakter intuicyjny, bywa wykorzystywana spontanicznie i nie sposób zaprezentować jej w sposób werbalny. Według Białystok³⁷, na uczenie się języka drugiego wpływają trzy grupy czynników: język, z którym styka się uczeń, posiadana przez niego wiedza oraz język, którego używa w wypowiedziach. W myśl tych założeń, w kontakcie z językiem niemieckim tworzy się (jawna lub ukryta) wiedza językowa oraz wiedza niejęzykowa. Przy wykorzystaniu strategii formalnych ćwiczeń, jako instrumentu świadomego uczenia się określonego języka, wykształca się jawna wiedza językowa. Mechanizm powstawania ukrytej wiedzy językowej natomiast uruchamiają ćwiczenia, które inspirują do komunikowania się w opanowywanym języku. Wypowiedzi w języku obcym są formułowane spontanicznie i szybko lub z rozmysłem i wolno, w zależności od tego, jakiego rodzaju wiedza jest „sprężyną” wypowiedzi. Jawna wiedza językowa determinuje świadomą, a więc podlegającą kontroli komunikację — bywa wówczas formą komunikowania treści i implikuje jej poprawność. Ukryta wiedza językowa pozwala skuteczniej osiągnąć cel formułowania określonej wypowiedzi, obniżając lub likwidując barierę samokontroli. W poszerzonych wersjach swego modelu³⁸ (1985 i później) Białystok zaproponowała zamiast terminów: „wiedza jawna” i „ukryta”, określenia: „wiedza analizowana” i „nieanalizowana”³⁹.

³⁵ R. ELLIS: *The Study of Second Language Acquisition...*, s. 307.

³⁶ H.D. BROWN: *Principles of Language Learning and Teaching...*

³⁷ E. BIALYSTOK, M. FROHLICH: *Variables of Classroom Achievement in Second Language Learning*. “The Modern Language Journal” 1978, 62.

³⁸ E. BIALYSTOK: *The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency*. “Applied Linguistics” 1985, Vol. 6.

³⁹ R. ELLIS: *The Study of Second Language Acquisition...*; H.D. BROWN: *Principles of Language Learning and Teaching...*

1.3.2. Model przetwarzania informacji

W myśl teorii B. McLaughlina, który skonstruował model przetwarzania informacji, umysł człowieka jest systemem przetwarzania symboli o ograniczonej pojemności informacyjnej. Na złożone zachowania składają się zatem proste procesy o przewidywalnym czasie zajścia i jednocześnie możliwe do zbadania. Przy zastosowaniu modelu przetwarzania informacji w procesie uczenia się języka drugiego można ten proces opisać jako sprawność poznawczą, o dużej złożoności, wymuszającą zautomatyzowanie szeregu prostych umiejętności składowych. Powtarzanie określonych ćwiczeń poznawczych dotyczących języka niemacierzystego restrukturyzuje jednocześnie wewnętrzne poznawcze reprezentacje systemu języka kierującego wykonaniem⁴⁰. Umożliwiają to wybrane strategie uczenia się, takie jak: domyslanie się i stawianie hipotez.

Na przetwarzanie informacji wpływają czynności kontrolowane i podejmowane automatycznie. Do przetwarzania kontrolowanego dochodzi w sytuacji uczenia się umiejętności⁴¹. Jest ono tymczasowe, a do jego uruchomienia wykorzystuje się stosunkowo niewielką liczbę informacji. Przetwarzanie automatyczne charakteryzuje, z powodu restrukturyzacji, a zatem przeorganizowania składowych zadania w nowe jednostki, jednoczesne przetwarzanie bardzo wielu informacji. Bez tego rodzaju przetwarzania niemożliwe jest płynne wykonywanie złożonej umiejętności.

Inicjacji procesu uczenia się języka niemacierzystego towarzyszy zazwyczaj przetwarzanie kontrolowane. Uwaga uczącego się koncentruje się wówczas na zadaniu językowym. Ponawianie określonych czynności umożliwia automatyczne przetwarzanie informacji, bez potrzeby koncentrowania uwagi na samych czynnościach⁴². Uczniowie na poziomie początkującym wykazują tendencję do przetwarzania kontrolowanego, skupiając uwagę na zadaniu językowym, aktywizując pamięć krótkotrwałą. Gdy sekwencje językowe poprzez powtarzanie dostają się do pamięci długotrwałej, przyswajana informacja może być przetwarzana automatycznie, bez konieczności koncentrowania na niej uwagi.

1.3.3. Model adaptacyjnej kontroli myśli

J. Andersona model adaptacyjnej kontroli myśli zakłada podział wiedzy na deklaratywną i proceduralną. Wiedza deklaratywna to wiedza o faktach lub

⁴⁰ B. McLAUGHLIN: *Theories of Second Language Learning...*

⁴¹ D. LARSEN-FREEMAN: *Techniques and Principles in Language Teaching...*

⁴² B. McLAUGHLIN: *Theories of Second Language Learning...*

regułach działania. Wiedza proceduralna — o regułach działania gwarantujących skuteczne wykonanie jakiejś czynności⁴³. Dany element wiedzy deklaratywnej zostaje nabyty dzięki ustnemu przekazowi od razu w całości, a o jego przyswojeniu może świadczyć wypowiedź ustna. Wiedza proceduralna jest nabywana etapami, na drodze zastosowania umiejętności, może więc być przyswojona częściowo. Dowodem posiadania wiedzy proceduralnej nie może być przekaz ustny⁴⁴.

Wiedza deklaratywna i proceduralna są inaczej przechowywane w pamięci długotrwałej. Zgodnie z modelem przedstawionym przez J. Andersona przejście wiedzy z formy deklaratywnej w proceduralną następuje w trzech etapach. W pierwszym, zwanym poznawczym lub deklaratywnym, odbywa się uczenie się opisu procedury, a wiedza występuje w formie deklaratywnej, czyli w postaci faktów. W etapie drugim, zwanym skojarzeniowym, następuje uczenie się metody wykonywania umiejętności. Etap ostatni, którym jest automatyzacja, charakteryzuje się zautomatyzowaniem umiejętności⁴⁵. Opisany model zakłada, że wiedza dotycząca języka niemacierzystego, która na początku jego opanowywania występuje w formie deklaratywnej, dzięki ćwiczeniu przechodzi w formę proceduralną⁴⁶.

1.3.4. Model społeczno-konstruktywistyczny

Hipoteza interakcji M. Longa⁴⁷ jest przykładem modelu społeczno-konstruktywistycznego. Nawiązująca do koncepcji S. Krashena teoria zakłada, że na proces nabywania języka niemacierzystego mają wpływ wszelkie dane, z którymi w czasie tego procesu styka się uczeń. M. Long stwierdził, że kluczowe są negocjacje między uczącym się danego języka niemacierzystego a użytkownikiem tego języka jako rodzimego, dotyczące znaczenia wypowiedzi. Istotą tych negocjacji jest dostosowanie wypowiedzi do poziomu pozwalającego na jej zrozumienie. W myśl hipotezy M. Longa komunikacja jest tylko wtedy skuteczna, kiedy dochodzi między rozmówcami do interakcji, w trakcie której wspólnie wyznaczony zostaje poziom trudności wypowiedzi. Ta interakcja

⁴³ R. MITCHELL, F. MYLES: *Second Language Learning Theories...*

⁴⁴ J. ANDERSON: *A Spreading Activation Theory of Memory...*; R. ELLIS: *The Study of Second Language Acquisition...*

⁴⁵ R. ELLIS: *The Study of Second Language Acquisition...*; R. MITCHELL, F. MYLES: *Second Language Learning Theories...*

⁴⁶ R. ELLIS: *The Study of Second Language Acquisition...*, s. 312.

⁴⁷ *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Eds. D. LARSEN-FREEMAN, M. LONG. New York: Longman Inc., 1991.

jest — obok danych dotyczących opanowywanego języka niemacierzystego — najważniejszym czynnikiem determinującym jego przyswojenie. Według M. Longa zatem, niezbędnym warunkiem wytworzenia wejściowych danych językowych, zrozumiałych dla uczącego się, a niezbędnych do uruchomienia procesu nabywania języka, jest powstanie zmodyfikowanej interakcji między dwoma rozmówcami o różnej kompetencji opanowania języka⁴⁸.

1.4. Zasady nauczania języka obcego

Omówione teorie oraz modele nauczania języka obcego prowadzą do sformułowania zasad nauczania języka drugiego. H. Brown⁴⁹ dokonał podziału zasad uczenia się i nauczania języka na: poznawcze, afektywne oraz lingwistyczne. Wśród zasad poznawczych wyróżnił zasadę: automatyzacji, znaczącego uczenia się, oczekiwania nagrody oraz motywacji wewnętrznej.

Zasada automatyzacji, inspirowana B. McLaughlina modelem przetwarzania informacji⁵⁰, wskazuje na to, że uczenie się języka niemacierzystego może być efektywne wówczas, kiedy dojdzie do przejścia od przetwarzania kontrolowanego, charakteryzującego się przyswojeniem niewielu form językowych, do przetwarzania automatycznego, dzięki któremu możliwe będzie przetwarzanie niemal nieograniczonej liczby form językowych. Odbywa się to w dłuższym okresie czasu, dlatego też nauczający musi liberalnie podchodzić do zdobywania przez uczniów biegłości w płynności wypowiedzi. Koncentrowanie się na formach i regułach języka oraz na jego analizie może uniemożliwić zautomatyzowanie przetwarzania informacji językowej. Z tych powodów Brown postuluje planowanie takich zajęć, które zredukują do minimum zasób treści trudnych do przyswojenia⁵¹.

D. Ausubela zasada znaczącego uczenia się⁵² dzieli uczenie się na: znaczące i pamięciowe. Do uczenia się znaczącego dochodzi wtedy, kiedy nowe informacje przyswajane przez ucznia włączane są w już zaistniałe struktury i systemy pamięci. Daje to efekty bardziej skuteczne aniżeli uczenie się pamięciowe, które prowadzi do izolowania gromadzonych wiadomości od zdobytej

⁴⁸ R. MITCHELL, F. MYLES: *Second Language Learning Theories...*; H.D. BROWN: *Principles of Language Learning and Teaching...*

⁴⁹ H. BROWN: *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Regents/Prentice Hall, 1994.

⁵⁰ B. McLAUGHLIN: *Theories of Second Language Learning...*

⁵¹ H. BROWN: *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy...*

⁵² D.P. AUSUBEL, J.D. NOVAK, H. HANESIAN: *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Holt Rinehart and Watson, 1978.

wcześniej wiedzy. Nadrzędną regułą uczenia powinno być zatem spowodowanie, aby nowe, poznawane informacje były przez ucznia kojarzone z wcześniej już przyswojonymi⁵³, tworząc konstrukty asocjacyjne.

Zasada oczekiwania nagrody korzysta z wyników prac B. Skinnera⁵⁴ nad warunkowaniem instrumentalnym. Według niej oczekiwanie nagrody — wzmocnienia pozytywnego — jest najważniejszym bodźcem ludzkiego zachowania. Liczne i wychodzące naprzeciw oczekiwaniom uczniów oraz zaspokajające ich potrzebę afirmacji nagrody stają się więc podstawowym czynnikiem motywującym do podjęcia wysiłku przyswajania wiadomości i doskonalenia kompetencji — w tym językowych.

Podobnie jak zasada oczekiwania nagrody, zasada motywacji wewnętrznej koncentruje się na problemie nagradzania za postępy w nauce. Korzysta jednak z teorii motywacji sformułowanej przez E. Deciego i R. Ryana⁵⁵. Według tej zasady najsilniejszym determinantem kształtującym zachowanie pożądane jest motywacja wewnętrzna uczącego się, którą powinien nauczyciel rozpoznać i uwzględnić w przyjętej metodzie uczenia, stymulując jednocześnie jej generowanie⁵⁶.

Zasadę zainwestowania w strategię oparto na badaniach roli różnic indywidualnych uczniów, odnoszących się w pierwszym rzędzie do stylów i strategii uczenia się⁵⁷ w trakcie procesu nabywania języka obcego. O efektach tego procesu mogą zdecydować właściwe dla danej jednostki strategii uczenia się. Przyjęcie podobnej perspektywy sprawia, że nauczyciel indywidualizuje własne postępowanie dydaktyczne, dostosowując je do preferencji ucznia.

Innymi afektywnymi zasadami uczenia się i nauczania języka są według Browna⁵⁸: zasada językowego ego, pewności siebie, podejmowania ryzyka oraz zasada powiązania języka z kulturą.

Jeżeli przyjąć, że z nabywaniem języka drugiego łączy się rozwijanie nowej tożsamości, to ów proces może być powodem powstania silnych barier⁵⁹. Zasada językowego ego wskazuje, że język macierzysty w swoisty sposób „broni się” w konfrontacji z językiem niemacierzystym, gdyż tylko on dostarcza niezbędnych środków do przekazywania informacji o sobie i o świecie. Bywa to przyczyną negatywnego nastawienia emocjonalnego uczniów. Rolą nauczyciela jest więc wspieranie słuchaczy w dążeniu do uznania celowości językowego

⁵³ H. BROWN: *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy...*

⁵⁴ B. SKINNER: *Verbal Behavior. William James Lectures*. Harvard: Harvard University Press, 1948; IDEM: *Beyond Freedom And Dignity*. Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc., 2002.

⁵⁵ E. DECI, R. RYAN: *Intrinsic Motivation and self-Determination in Human Behavior*. New York—London: Plenum Press, 1985.

⁵⁶ H. BROWN: *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy...*

⁵⁷ J. HARMER: *The Practice of English Language Teaching...*

⁵⁸ H. BROWN: *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy...*

⁵⁹ D. LARSEN-FREEMAN: *Techniques and Principles in Language Teaching...*

„altruizmu”, pokonywania psychologicznych przeszkód w uznaniu języka niemacierzystego za instrument podrzędny w stosunku do języka macierzystego⁶⁰.

Zasada pewności siebie głosi, że przekonanie ucznia o kompetencji do wykonania określonego zadania jest jedną z najważniejszych gwarancji osiągnięcia celu. Nauczyciel musi zatem stosować techniki⁶¹ (np. słowne zachęty, umiejętne stopniowanie trudności zadań), dzięki którym jednostki posiadają wiarę we własne możliwości.

Zasada podejmowania ryzyka zakłada, że w sytuacji, gdy uczniowie z jednej strony uznają kruchość nowego, nabywanego językowego ego, a z drugiej zdolni są wierzyć w swą zdolność do sprostania zadaniu, to podejmą ryzyko używania i interpretowania znaczenia języka obcego. Nie będzie miało znaczenia wówczas to, że poziom trudności przekracza rzeczywiste umiejętności ucznia. Zadanie nauczyciela polega na działaniu wspierającym skłonność do swoistego podejmowania ryzyka przez uczącego się, prowadzącego do użycia języka na podstawie posiadanej wiedzy i umiejętności, z których czerpie w sposób przemyślany⁶².

Do zasady językowego ego nawiązuje również zasada powiązania języka z kulturą⁶³. Według niej prymarne jest założenie, że uczenie się i nauczanie języka niemacierzystego wiąże się ze zdobywaniem wiedzy o kulturze zbiorowości posługującej się nim, którą równolegle winien przyswajać sobie uczeń. Dlatego też należy uwzględniać w nauczaniu treści odnoszące się do określonych zachowań językowych. Ważne jest także wpajanie postaw tolerancji dla odmienności i różnorodności kulturowej. Według Browna⁶⁴, można wyróżnić trzy lingwistyczne zasady nauczania i uczenia się: zasadę wpływu języka ojczystego, zasadę interjęzyka oraz zasadę kompetencji komunikacyjnej.

Zasada wpływu języka ojczystego głosi, że język macierzysty kształtuje przewidywania uczniów wiążące się z systemem nabywanego języka niemacierzystego. W niektórych wypadkach język macierzysty ułatwia posługiwanie się językiem kolejnym, w innych utrudnia. Zadaniem nauczającego jest hamowanie negatywnego wpływu języka macierzystego. Należy dostarczać wiedzę o różnicach między systemami, reagować na błędy oraz przede wszystkim unikać tłumaczenia z języka na język, inspirując do myślenia w języku docelowym w procesie nauczania⁶⁵.

⁶⁰ H. BROWN: *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy...*

⁶¹ Ibidem.

⁶² Ibidem.

⁶³ E. SKOCZYŁAS-KROTLA: *Współczesne wyzwania wobec nauczania języków obcych dzieci...*; A. KOWALSKA: *Edukacja europejska — jak? Gdzie? Od kiedy?* „Poliglota” 2006, nr 2 (4).

⁶⁴ H. BROWN: *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy...*

⁶⁵ H. KOMOROWSKA: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2001.

W myśl zasady interjęzyka do uzyskania pełnej kompetencji w posługiwaniu się językiem niemacierzystym niezbędne jest przechodzenie przez następujące po sobie, ściśle określone etapy nabywania struktur językowych. Przyjęcie tej zasady skutkować powinno kontrolowaniem przez nauczającego błędów w wypowiedzi ucznia na każdym etapie przyswajania języka. Przekazywanie słuchaczowi ścisłych informacji o jego poziomie opanowania języka pozwala wyznaczać wyraźne cezury w procesie uczenia.

Zasada kompetencji komunikacyjnej za kluczową w nauczaniu języka uznaje umiejętność porozumiewania się, podnosząc konieczność rozwijania poszczególnych składowych tego rodzaju kompetencji. Są nimi takie elementy, jak: sprawność organizacyjna, pragmatyczna, strategiczna i psychomotoryczna.

Wszystkie wyszczególnione zasady są pochodną rozważań teoretycznych i empirycznych, które opisują proces opanowywania języka obcego lub drugiego. Można je uznać za określone wskazówki metodyczne, użyteczne dla nauczyciela poszukującego efektywnych strategii nauczania⁶⁶.

1.5. Metody i koncepcje nauczania języka obcego

Metodę nauczania można scharakteryzować jako pewien wzorzec czynności, sposób pracy, schemat postępowania, który wybiera nauczający, aby doprowadzić do zdobycia przez uczącego się nowych umiejętności. Wszystkie metody nauczania języków obcych powstawały w reakcji na określone potrzeby uczących się. O ich popularności na różnych etapach przesądzały jednak również ogólne tendencje w pedagogice, a także — szczególnie w XX wieku — dominujące nurty w lingwistyce i psychologii uczenia. Jeżeli przyjąć ogólne kryterium historyczne, do którego odnoszą się (w sposób polemiczny) współczesne metody nauczania, to uznać można za bazowe założenie konieczności odrzucenia wszelkich działań o charakterze wykładowym. W ich obrębie — w tradycyjnym ujęciu — dominował przekaz werbalny. Techniki takie, jak: wykład, opis, opowiadanie, praca z książką, pogadanka czy dyskusja, stosowano zarówno w nauczaniu języka obcego, jak i większości innych przedmiotów. Łączyło się z tym jednostronne, dyrektywne komunikowanie określonych treści — głównie na zasadzie transferu i aktywizacji pamięci — egzekwowanie ich opanowania przez ucznia. Nauczyciel był jedyną i arbitralną instancją, od której zależało przekazywanie wiedzy, i jemu przypisywano prawo interpretacji zarówno jej trafności, jak i efektywności.

⁶⁶ H. BROWN: *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy...*

Najbardziej skuteczne — jak pokazuje praktyka edukacyjna — okazują się jednak metody, które nie sprowadzają się wyłącznie do sterowania aktywnością uczącego się, ale zakładają wyzwalanie autentycznej motywacji, pobudzają do samodzielności i twórczego udziału w procesie nauczania. Przyjmuje się bowiem, że uczenie się to proces, który powinien doprowadzić — drogą nabywania doświadczeń — do względnie trwałych zmian w zachowaniu jednostki. Jednocześnie, niemożliwe jest osiągnięcie założonego celu nauczania bez uwzględnienia wcześniejszych doświadczeń uczniów i posiadanej już tzw. wiedzy osobistej.

Poszukiwanie konkretnej metody nauczania odbywa się na drodze diagnozowania optymalnych środków niezbędnych do uzyskania celowego i systematycznego wpływu na strukturę, tempo i stan końcowy procesu przyswajania języka⁶⁷. Naczelny cel nauczania języka obcego jest więc często utożsamiany z dążeniem do osiągnięcia, w możliwie określonym i w miarę krótkim czasie, założonego poziomu opanowania i posługiwania się nim. Klein zwrócił uwagę, że ten naczelny cel zostaje osiągnięty w trakcie szkolnego lub akademickiego nauczania języków obcych przez wyznaczenie określonej normy opisowej i sprawdzanie na podstawie błędów, jak dalece uczący się odbiega od normy⁶⁸. Prymat normy opisowej wiąże się jednak nie tylko z rezygnacją z ciekawszych dróg prowadzących do osiągnięcia kompetencji językowej, ale również podaje w wątpliwość samą jej istotę. W dalszej części prześledzimy zestaw najczęściej stosowanych metod nauczania języka obcego⁶⁹.

1.5.1. Metody konwencjonalne (tradycyjne)

Metoda bezpośrednia uznawana jest za najwcześniej upowszechniony sposób nauczania języków obcych, choć nigdy nie towarzyszyły temu jakieś konkretne ujęcia teoretyczne. Z uwagi na to, że naczelnym jej celem było osiągnięcie umiejętności mówienia, bywała też często nazywana konwersacyjną. Do współczesnego podejścia komunikacyjnego zbliżone było założenie, że najlepsze efekty może przynieść uczenie się języka odtwarzającego realia jego autentycznego użycia. Dlatego też nauczycielami bywali zazwyczaj cudzoziemcy, co prowadziło do wyeliminowania w procesie opanowywania języka pośrednictwa języka macierzystego uczącego się. Nie zwracano uwagi na zgłębianie reguł gramatycznych ani na poznawanie określonych zasobów leksykalnych. Istotniej-

⁶⁷ W. KLEIN: *Second Language Acquisition...*

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ J. HARMER: *The Practice of English Language Teaching...*

sze było przyswajanie — za nauczycielem, rodzimym użytkownikiem języka — konkretnych sprawności językowych, z nadrzędną sprawnością konwersacyjną. Uczący się języka oswajał się tyleż z językiem, ile z konwencją jego użycia (najczęściej osadzoną w kulturze konkretnego środowiska społecznego). Po osiągnięciu biegłości konwersacyjnej możliwe było poznawanie wybranych wypowiedzi pisemnych — w praktyce potrzebnych zazwyczaj jako przejaw zarówno celowego stylu komunikacyjnego, jak i obyczajowej bądź kulturowej identyfikacji (prowadzącej np. do prymatu języka francuskiego w epistolografii). Niewątpliwie, metoda konwersacyjna umożliwiała kontakt nie tylko z żywym językiem, ale i (za pośrednictwem jego użytkownika) z konkretną kulturą.

Współczesna glottodydaktyka korzysta w dużej mierze z doświadczeń metody bezpośredniej głównie w zakresie tego wszystkiego, co koncentruje się na potrzebach kontaktu z realiami językowymi i kulturowymi. Warto także dostrzec w tej koncepcji mimowolne wyprzedzenie postulatu uwzględniania w procesie przyswajania języka niemacierzystego mechanizmów zbliżonych do akwizycji języka macierzystego (a więc mechanizmów nieuświadomionych, nieświadomych bądź podświadomych)⁷⁰.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa to jedna z najstarszych i najbardziej tradycyjnych metod nauczania języków obcych. Została wypracowana w nauczaniu łaciny i greki. Głównym celem było opanowanie gramatyki i słownictwa języka obcego. Metodę ukierunkowano na język pisany, dzięki czemu uczący się potrafił samodzielnie czytać i rozumieć teksty literackie. Były to zazwyczaj specjalne „wypisy” lub antologie, adaptowane specjalnie dla potrzeb dydaktycznych. Uczeń uzyskiwał zatem kompetencje, które pozwalały przekładać czytane (zazwyczaj na głos, na forum klasy) teksty na język ojczysty oraz rozpoznawać i analizować obecne w nich struktury gramatyczne. Należy pamiętać, że ta metoda miała nie tylko dostarczać określonych narzędzi poznania (martwego) języka, ale wspomagała również edukację, w której sprawności językowe umożliwiały kontakt z wartościami uznawanymi za rudymentalne w kulturze. Mimo że uczeń nie osiągał jakichkolwiek czysto komunikacyjnych kompetencji, znajomość greki lub łaciny była niezbędna w rozumieniu zaplecza określonych nauk (np. prawniczych lub medycznych). Specjalny (w pewnym sensie żywy) status łaciny wynikał także z jej roli w liturgii Kościoła rzymskokatolickiego.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa nie rozwija umiejętności mówienia i nie inspiruje do wyrażania opinii lub sądów w nauczanym języku. Nie istnieje też możliwość uwzględnienia różnic indywidualnych pomiędzy uczniami. Silną zaś jej stroną jest dostarczenie gruntownych podstaw wiedzy o systemie gramatycznym języka. W nowoczesnym podejściu do nauczania języków metoda gramatyczno-tłumaczeniowa została praktycznie zarzucona. Jej marginalna

⁷⁰ Por. z: H. KOMOROWSKA: *Metodyka nauczania języków obcych...*, s. 21.

obecność jest wynikiem przekonania, że w opanowaniu języka niemacierzystego mogą pomóc systematyczne ćwiczenia w zakresie czytania, tłumaczenia i rozumienia gramatycznej struktury tekstu dydaktycznego. Bez wątpienia, wszelkie ćwiczenia podejmowane i ponawiane przez odpowiednio długi okres czasu przynoszą określone efekty, ale w tym konkretnym wypadku dzieje się to ze szkodą dla atrakcyjności i wielostronności nauczania języka.

Metoda audiolingwalna⁷¹ powstała w Stanach Zjednoczonych. Opracowano ją, kiedy w czasie II wojny światowej poszukiwano najbardziej skutecznego sposobu uczenia języka obcego żołnierzy (dlatego też niekiedy nazywana jest wojskową). W metodzie audiolingwalnej należy widzieć pierwszą prawdziwie naukową drogę nauczania języków obcych. Rozwijając tę strategię, korzystano z osiągnięć psychologii (behawioryzm Skinnera) oraz lingwistyki strukturalnej (teorie Bloomfielda).

Znaczący jest brak wyjaśnień zasad gramatycznych pojawiający się w metodzie indukcyjnej. Nauczający stał się wzorcem czy ściślej — modelem do naśladowania poprawnych struktur językowych, główny nacisk położony został na mówienie. Dominowały techniki mechanicznego, bezrefleksyjnego, wielokrotnego powtarzania materiału językowego. Rygor lub dryl językowy (*drilling*) gwarantował zapamiętywanie i utrwalanie konkretnych wzorców (zdań, zwrotów, wyrażień), czyli w praktyce utrwalenie pozytywnych i pożądanых nawyków językowych. Dzięki częstej repetycji przekazywane struktury mogły być zachowane, poddane memoryzacji w umysłach uczących się. W metodzie audiolingwalnej przykładano się dużą wagę do wykształcenia trwałych relacji między bodźcem a reakcją. Zwracano ponadto uwagę na aspekty motywacyjne, właściwe reakcje uczących się były nagradzane pochwałami nauczyciela. Ścisłe przestrzegana zasada korygowania pomyłek językowych uniemożliwiała utrwalanie błędnych nawyków, a w postępowaniu gramatyczno-tłumaczeniowym zrezygnowano z objaśniania i analizy struktur gramatycznych. W zgodzie z założeniem przyjętym niejako w nazwie metody sprawność słuchania języka miała uruchomić sprawność operowania nim. Język przyswajano najpierw jednak w formie mówionej, dopiero później nabywając sprawności — w kolejności — czytania i pisanie. W takiej gradacji widziano powtórzenie mechanizmu, dzięki któremu następuje przyswajanie języka ojczystego. Obecnie metoda audiolingwalna bywa stosowana w sytuacji, kiedy (jak np. w nauczaniu dzieci) najważniejsze jest kształtowanie automatycznych nawyków językowych. W wypadku dzieci można to osiągnąć np. poprzez uczenie się piosenek, rymowanek, czy odgrywanie prostych scenek. Metoda audiolingwalna wyrugowała język ojczysty z procesu nauczania obcego. Przedmiotem przyswajania uczyniono żywy język i pod tym kątem dobierano niezbędne materiały dydaktyczne, w tym po raz

⁷¹ M. SAVILLE-TROIKE: *Reading and the Audio-Lingual Method*. "TESOL Quarterly" 1973, Vol. 7, nr 4.

pierwszy na taką skalę (dzięki osiągnięciom technologicznym) przygotowano autentyczne lub preparowane przez native speakerów zapisy dźwiękowe. Znaczenie poznawania żywego języka za pomocą specjalnie skonstruowanych nagrań magnetofonowych oraz równorzędne traktowanie techniki prezentacji wzorców językowych z ich kontekstem sytuacyjnym było powodem, że metodę audiolingwalną określano także jako audiowizualną. Zasadę łączenia wzorca językowego z kontekstem sytuacyjnym przejęli i rozbudowali twórcy metody komunikacyjnej. Najbardziej chyba jednak zasadniczym przełomem w dydaktyce języków, do którego doprowadziło upowszechnienie metody audiolingwalnej, było utrwalenie przekonania, że głównym celem jest uczenie mówienia, a efekty nauczania konfrontowane są z autentycznym językiem, a nie jego wyabstrahowanym modelem. Za ewidentną słabość metody audiolingwalnej należy natomiast uznać monotonię ćwiczeń sprowadzających się do mechanicznego powtarzania zdań i zwrotów.

Metoda kognitywna powstała w latach 70. ubiegłego wieku i bazowała głównie na teorii Noama Chomskiego⁷², twórcy językoznawstwa transformacyjnego. W odróżnieniu od metody audiolingwalnej nie traktowano w niej języka jako zespołu nawyków, automatyzowanych przez wielokrotne powtarzanie (podawanych repetycji i memoryzacji), ale przyjęto założenie, że uczący się winien rozumieć język obcy i tworzyć samodzielnie coraz to nowe zdania, doskonaląc swoje kompetencje. Zadaniem staje się tu doprowadzenie do stanu takiego, że użytkownik nabywanego języka, wyposażony w sprawności operowania pewną skończoną liczbą reguł gramatycznych, będzie rozumiał i samodzielnie wytworzy wiele poprawnych zdań w języku docelowym. Kompetencję uczących się można rozwijać, kiedy przyswajanie języka odbywa się w naturalnej sytuacji, drogą prób i błędów. Sam błąd uznaje się za naturalny element uzyskanej progresji językowej, a jego zauważenie okazuje się wyznacznikiem osiągniętego stadium opanowania języka.

Autorzy metody podkreślali, że język musi mieć charakter twórczy, skoro zachodzi proces jego rozumienia i wykształca się umiejętność konstruowania wypowiedzi, które wcześniej nie były ani słyszane, ani powtarzane, ani zapamiętywane. To stanowisko jest wyraźnie opozycyjne do traktowania sprawności językowej jako efektu ukształtowanych nawyków. Położenie nacisku na znajomość struktur gramatycznych wskazuje na pokrewieństwa między metodą kognitywną a metodą gramatyczno-tłumaczeniową. Przedmiotem nauczania i refleksji analitycznej jest jednak język naturalny, prezentowany w naturalnej sytuacji.

⁷² N. CHOMSKY: *Syntactic Structures*. Berlin: Walter de Gruyter, 2002.

1.5.2. Metody niekonwencjonalne (alternatywne)

Od lat 60. ubiegłego wieku rozwijają się metody, których wspólnym wyróżnikiem jest podmiotowe traktowanie uczącego się, rozpoznanie jego potrzeb, uczynienie go najważniejszą instancją weryfikacji procesu nauczania. Metody te — nazywane niekonwencjonalnymi lub alternatywnymi — nie wyparły całkowicie tradycyjnych, ale zyskały (szczególnie w pozaszkolnej edukacji językowej) dużą popularność, głównie z powodu uwzględnienia osiągnięć psychologii uczenia. Dzięki metodom alternatywnym z technikami pracy umysłowej równouprawnione zostały drogi aktywizujące niejako całe ciało uczącego się. Zrozumiano ponadto, że na efekty uczenia zasadniczy wpływ ma budzenie i podtrzymywanie motywacji, a także uruchomienie inteligencji wielorakiej (te zagadnienia zostaną szerzej omówione w rozdziale drugim).

Metodę Total Physical Response (TPR) opracował, na gruncie amerykańskim, James Asher⁷³ w latach 70. XX wieku. Przyjął on założenie, że język obcy jest przyswajany w procesie „łamania systemu/kodu”, analogicznie do rozwoju języka ojczystego. Wydłużony okres osłuchiwania się oraz rozwijania rozumienia poprzedza tworzenie własnych wypowiedzi. Tak właśnie przyswajają język dzieci. Komunikacja między rodzicami a dziećmi łączy również aspekty werbalne i ruchowe. Dziecko zachowaniem kinestetycznym odpowiada na mowę rodziców, a po wielu miesiącach swoistego „wchłaniania” języka samo nabywa umiejętność mówienia. Dochodzi w ten sposób do „łamania systemu”, a w dalszej kolejności dziecko jest w stanie spontanicznie reprodukować mowę. Dlatego też — według Ashera — milczące przysłuchiwanie się i towarzyszący temu ruch fizyczny to najlepszy sposób zapamiętywania. Może to przybrać postać wydawania poleceń w języku obcym, połączonego z ich jednoczesnym demonstrowaniem. Przy użyciu jak najmniejszej liczby słów wywoływano zatem oczekiwane, „zwierciadlane” reakcje uczących się, a słowo było naturalnie kojarzone z działaniem, reakcją ciała. Tym samym aktywizowano jednocześnie lewą półkulę mózgu, odpowiedzialną za język i mowę, oraz prawą, koncentrującą w sobie odpowiedzialność za ruch fizyczny. Właściwy proces operowania językiem poprzedza więc (analogicznie do procesu przyswajania języka przez dziecko) okres inkubacji, przygotowania do mówienia. W metodzie TPR nie

⁷³ J. ASHER, B.S. PRICE: *The Learning Strategy of the Total Physical Response: Some Age Differences*. „Child Development” 1967, Vol. 38; J. ASHER: *The Total Physical Response Approach to Second Language Learning*. „The Modern Language Journal” 1969, Vol. 53, no. 1, s. 3—17; IDEM: *The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review*. „The Modern Language Journal” 1966, Vol. 50, no. 2, s. 79—84; W. CELESTINO: *Total Physical Response: Commands, Not Control*. „Hispania” 1993, Vol. 76, no. 4, s. 902—903; P. CONROY: *Total Physical Response: An Instructional Strategy for Second-Language Learners Who Are Visually Impaired*. „Journal of Visual Impairment & Blindness” 1999, Vol. 93, no. 5, s. 315—318.

stosuje się podręczników. Do lepszej demonstracji wykorzystuje się zestawy rekwizytów, które pozwalają zrozumieć sytuację i przynależne do niej zachowanie. Polecenia o nikłym stopniu złożoności powtarzane są tak długo, aż uczący się zapamiętają właściwą reakcję. Każda demonstrowana sytuacja obudowana jest w określone wartości leksykalne i gramatyczne. Metodę można stosować, przyjmując, że „wizualizacja” przypisana jest każdemu zachowaniu językowemu, na różnych poziomach kształcenia językowego. Szczególnie efektywna jest w nauczaniu poleceń, poznawaniu leksykalnego i formalnego zaplecza trybu rozkazującego. Jednocześnie uczyniono proces uczenia się języka mniej restrykcyjnym. „Słuchano” i „rozumiano” na tyle długo, że zapewniało to psychologiczny komfort i skuteczną adaptację do odmiennych warunków językowych. Z uwagi na fakt, że metoda TPR aktywizuje ciało, a więc równocześnie wpływa na całą percepcję, znajduje ona wiele zastosowań w edukacji językowej dzieci. Niewątpliwie relaksacyjne właściwości metody TPR czynią z niej jednak także ciekawą propozycję w nauczaniu młodzieży i dorosłych.

Na drugim biegunie od założeń metody TPR sytuują się wyznaczniki metody The Silent Way, której zasady sformułował Caleb Gattegno⁷⁴. Przyswajanie języka obcego tą metodą wymaga ciszy, skupienia, medytacji. Demonstracja przez nauczyciela (zazwyczaj tylko raz) nowego materiału językowego ma spowodować, że uczący powtórzy samą wypowiedź i jednocześnie towarzyszące jej czynności, stopniowo rozszerzając sytuację językową o nowe znaczenia. Jedyne pomoce dydaktyczne, z których korzysta nauczający, są: komplet kolorowych pałeczek różnej długości (pałeczki Cuisenaire’a) oraz tablice fonetyczne i leksykalne, również w różnych zestawach kolorystycznych. Zmianom walorów leksykalnych i gramatycznych towarzyszą określone modyfikacje chromatyczne. W trakcie procesu nauki nauczyciel mówi coraz mniej (następuje wyciszenie nauczyciela), a uczący się coraz więcej. Ważną rolę w metodzie The Silent Way odgrywa mowa ciała (*body language*) i gestyka towarzysząca wypowiedziom. To wycofywanie się nauczającego i oddanie inicjatywy uczącemu się sprawia, że przyswajany język jest, po otrzymaniu kierunkowego impulsu, niejako wchłaniany i przeżywany. Dlatego też metoda The Silent Way jest efektywna w samodzielnej nauce języka. Cisza i skupienie mogą przynieść również pożądane rezultaty, kiedy przekazanie

⁷⁴ J. RICHARDS: *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986; V. COOK: *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold, 2008; C. GATTEGNO: *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. London: Educational Explorers, 1963 (2nd ed. — New York: Educational Solutions, 2011); L. JIN, M. CORTAZZI: *Re-Evaluating Traditional Approaches to Second Language Teaching and Learning*. In: *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Ed. E. HINKEL. Vol. 2. New York: Routledge, 2011; D. LARSEN-FREEMAN: *Techniques and Principles in Language Teaching...*

pewnej wiedzy o regułach języka wymaga odejścia od technik rozwijających aktywność ruchową i ekspresję.

Metoda Counselling Language Learning (CLL)⁷⁵ opiera się na założeniu, że wszelkie posługiwanie się językiem (jak i wszelkie próby uczenia się jako takiego) to proces międzyludzki, grupowy, zawsze związany z interakcją i komunikacją. Twórcy metody, powstałej w latach 70. ubiegłego wieku w USA, wykorzystali doświadczenia technik psychoanalitycznych i terapeutycznych. Porozumiewanie się ludzi uznano za akt pewnej dobrowolnej komunikacji w obrębie spraw, które uczestnicy określonej interakcji uznają za istotne w procesie porozumiewania się. Dlatego też nie stosuje się przymusu tworzenia wypowiedzi przez wszystkich, którzy są uczestnikami grupy. Konkretnie komunikaty można także wypowiadać w języku ojczystym. Nauczyciel jest obserwatorem, stoi niejako na zewnątrz i tłumaczy z języka rodzimego na obcy, następnie nagrywa wersję obcojęzyczną na taśmę i uczący się powtarzają ją samodzielnie. W tej metodzie (nazywanej również Community Language Learning) impulsem do przyswojenia języka ma być w pierwszym rzędzie autentyczna potrzeba porozumiewania się w obrębie grupy. Ustawianie nauczyciela w roli bardziej eksperta niż kierownika grupy może jawić się jako przyzwolenie na uczenie się nadmiernie spontaniczne, pozbawione mechanizmów kontrolnych. Jednak w istocie metoda CLL stwarza warunki do zbudowania partnerskich relacji między nauczającym a uczącym się i do przejścia przez tego drugiego współodpowiedzialności za przebieg procesu przyswajania języka. W parze z tym musi zostać uruchomiona silna motywacja wewnętrzna.

Metoda naturalna, nazywana The Natural Approach⁷⁶, została sformułowana przez Tracy'ego Terrella i Stevena Krashena w latach 70. XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Jej spoiwo stanowi założenie, że decydujące w nabywaniu języka jest słuchanie wypowiedzi obcojęzycznych, których ogólny sens jest z łatwością pojmowany przez uczącego się, gdyż wynika ze zrozumiałej dla niego sytuacji.

Według Krashena⁷⁷, dzieci przyswajają język w sposób naturalny. Jest to dla nich proces bierny — uczestniczą w nim poza świadomością, poddają mu się, aktywizując język. Wysiłek pojawia się w miarę osiągania dojrzałości, kiedy świadomość koncentruje się na rozpoznaniu reguł językowych i właściwym ich stosowaniu. W metodzie naturalnej najważniejsze jest zatem stworzenie (lub odtworzenie) naturalnych (jak w wypadku dziecka) warunków nabywania języka. Nauczający komunikuje się, sięgając po język możliwie najprostszy,

⁷⁵ E. STEVICK: *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc., 1979.

⁷⁶ S. KRASHEN, T. TERRELL: *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, California: The Alemany Press, 1983.

⁷⁷ S. KRASHEN, M. LONG, R. SCARCELLA: *Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition*. "TESOL Quarterly" 1979, Vol. 13, nr 4.

wzmacniając przekaz mimiką i gestem. Raz przywołana struktura wypowiedziana jest na wiele sposobów. Błędy uczącego się nie są korygowane, dąży się jedynie do tego, by mógł osłuchać się z poprawną formą wypowiedzi, dlatego też jedna struktura powtarzana jest wiele razy. Każde właściwe zachowanie językowe uczącego się przyjmowane jest z aprobatą, którą nauczający komunikuje werbalnie i pozawerbalnie. Kluczowe w metodzie naturalnej jest więc rozumienie ze słuchu. Oprócz nawiązania do sytuacji niejako inicjalnej w nabywaniu języka metoda ma wyeliminować lęk przed popełnieniem błędu, napięcie i stres uczącego się. Nauczyciel musi zatem zadbać o stworzenie atmosfery pełnego bezpieczeństwa i akceptacji, powtarzając niejako strategię rodziców, którzy uczą mówić własne dziecko. Metodę naturalną łączy z metodą TPR przekonanie, że przyswajanie języka przynosi najlepsze efekty w momencie stworzenia przyjaznych warunków do uczenia się. Podniesiono również na nowo sens rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu, która w naturalnej akwizycji języka ojczystego rozwija się przed sprawnością mówienia. W dydaktyce metoda naturalna może być z powodzeniem stosowana w uczeniu języka obcego najmłodszych. Można ją także wykorzystywać w pracy z dorosłymi, dla których podjęcie nauki jest stresogenne lub uruchamia negatywne emocje związane z doświadczeniami szkolnymi.

Sugestopedia — znana na Zachodzie pod nazwą „supernauczanie” (*superlearning*), w Polsce określana także jako metoda SITA⁷⁸ — jest holistyczną metodą nauczania, opartą na zasadzie harmonii między ciałem a umysłem. Centralnym jej założeniem jest przekonanie, że umysł ludzki posiada duże rezerwy, których uruchomienie zasadniczo zwiększa powodzenie procesu kształcenia. Metodę opracował bułgarski psycholog G. Łozanow⁷⁹ w 1979 r. Zwrócił on uwagę na podniesienie standardu warunków, w których przebiega proces uczenia. Postulował uczenie się w kameralnych salach i wsparcie procesu przyswajania języka specjalnie dobranej muzyką — nośnik rytmu uważał za sprzyjający zapamiętywaniu i utrwalaniu nowego materiału. Dzięki stanom wyciszenia i odprężenia (pseudopasywnym) rosła gwarancja zwiększenia wydajności umysłu, produkującego fale alfa. Nauczający miał dbać o przyjazną atmosferę, ale obierał rolę kompetentnego i stanowczego lidera. Uruchomienie rezerw mentalnych stawało się możliwe nie tylko dzięki technikom medytacyjnym, ale również dzięki obraniu przez uczącego się nowej, zastępczej tożsamości na czas nauki. Tym samym nauczyciel przeobrażał uczącego się w „personę”, określającą się

⁷⁸ G. LOZANOV: *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. New York: Gordon & Breach, 1978; J. RICHARDS, C. RODGERS: *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001; J. HARMER: *The Practice of English Language Teaching*. 4th Edition. Essex, England: Person Education Limited, 2007; M. WAGNER, G. TILNEY: *The Effect of "Superlearning Techniques" on the Vocabulary Acquisition and Alpha Brainwave Production of Language Learners*. "TESOL Quarterly" 1983, Vol. 17, nr 1.

⁷⁹ G. LOZANOV: *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*...

w nowej sytuacji bez obciążeń wyniesionych ze zdarzeń przeżytych wcześniej. Kluczowymi terminami opisującymi metodę są: desugestia (oznaczająca odblokowanie pamięci) oraz sugestia (zapamiętywanie informacji). Uczący się przechodzą (pod kontrolą nauczyciela-guru) drogę od fazy infantylizacji do pełnej autonomii w nabywaniu języka. Sugestopedia jest metodą prowadzącą do przyswajania określonej wiedzy w krótkim czasie. Jest to możliwe dzięki aktywizacji uwagi uczącego się, jego zdolności do koncentracji oraz zapamiętywania. Równocześnie jednak można uznać sugestopedię za metodę kształtowania pozytywnych postaw wobec uczenia się (i postaw wobec samego siebie jako uczestnika procesu uczenia). Osiąga się to, stosując techniki, dzięki którym uczący się pokonuje bariery wewnętrzne, odblokowuje się psychicznie i nabiera wiary we własne siły. Sugestopedia jest całościową koncepcją uczenia się języka obcego, uwzględniającą psychologiczne procesy powstawania kompetencji komunikatywnej. Kładzie nacisk na emocjonalną i kreatywną stronę psychiki, wzmacniającą motywację i wspomagającą proces nauki, traktowaną jako część rozwoju duchowego człowieka. Dlatego też z jej technik skorzystały eklektyczne metody komunikacyjne.

1.5.3. Metoda komunikacyjna czy raczej nauczanie komunikacyjne?

Kompetencja językowa wynika z nabycia wiedzy na temat języka jako określonej struktury, a więc przede wszystkim takiej wiedzy, która pozwala rozpoznawać reguły semantyczne (znaczenie słów) i syntaktyczne (usystematyzowane w formie konkretnego modelu gramatycznego). Natomiast za kompetencję komunikacyjną uznajemy — z najszerzej perspektywy — umiejętność posługiwania się językiem adekwatnie do sytuacji. U źródeł nauczania komunikacyjnego odnajdziemy zatem dążenie, by zaspokoić określoną potrzebę uczącego się języka obcego, wyposażyć go w konkretny instrument kontaktu społecznego. Początek podejścia komunikacyjnego sięga lat 70. ubiegłego wieku, a współcześnie teoria ta uchodzi za najbardziej popularną strategię dydaktyczną w edukacji językowej. Strategie składające się na nauczanie komunikacyjne czerpią zarówno z metod konwencjonalnych, jak i niekonwencjonalnych. To przesądza, że bardziej zasadne jest mówienie nie tyle o metodzie, ile o eklektycznym „podejściu” komunikacyjnym. W nauczaniu tym czy „podejściu” skuteczność zrozumienia i skuteczność porozumienia dominuje nad wszelką normatywną poprawnością językową wypowiedzi. Nawet bowiem najbardziej skrajna poprawność nie bywa równoznaczna z tym, że określona wypowiedź osiągnie swój cel komunikacyjny. Nie znaczy to, że położenie naci-

sku w nauczaniu komunikacyjnym na funkcjonalność aktu mowy (a więc akcentowanie, że akt mowy podejmowany jest zawsze w sytuacji kontaktu społecznego) kontestuje normy jako takie. Bardziej chodzi o to, że każda potencjalna norma może i powinna współistnieć ze standardem konkretnej sytuacji, a nie z jej idealnym, abstrakcyjnym lub laboratoryjnym modelem. Nauczanie komunikacyjne ma zapewnić harmonijne rozwijanie wszystkich sprawności językowych, a więc również zakorzenionych w gramatyce. Tyle że reguły gramatyczne traktowane są funkcjonalnie i czynnościowo — jako reguły praktycznego użycia języka.

Wielość elementów nauczania komunikacyjnego można uogólnić jako nakłanianie do przyjęcia przez uczącego się „podejścia strategicznego”⁸⁰ do użycia języka. Dzięki konfrontowaniu sprawności językowej z konkretnymi konwencjami komunikacyjnymi formalne czy systemowe aspekty języka zostają automatycznie przekształcane w określone jakości operacyjne. Drogą do zdobycia umiejętności operowania językiem w różnych sytuacjach, a więc do wykształcenia kompetencji komunikacyjnej, jest uczestniczenie w możliwie wielu sytuacjach maksymalnie zbliżonych do naturalnych. Niemożliwe zatem wydaje się, aby podejście komunikacyjne łączyło się z referowaniem i komentowaniem materiału językowego. Nauczyciel musi bowiem projektować ćwiczenia, które odzwierciedlają rzeczywistą komunikację językową. Jest nie tyle lektorem, ile (dzięki wyborom takich form dydaktycznych, jak symulacja lub odgrywanie ról) reżyserem sytuacji językowej, analogicznej lub przynajmniej maksymalnie zbliżonej do sytuacji autentycznej. Dlatego też w technikach uczenia przeważają dialogi, symulacje, odgrywanie ról, gry, zabawy, zgadywanki oraz dyskusje prowadzone w parach i małych grupach. Celem ćwiczeń nie jest wypowiadanie poprawnych zdań, lecz przekazywanie sobie konkretnych treści. Język wypowiedzi pisemnej również powinien konfrontować się z praktyką komunikacji, a zatem w mniejszym stopniu naśladować stylistykę dyskursu osadzonego w tradycji literackiej odmiany języka, a w większym zakresie umożliwiać poznanie standardów gatunków użytkowych, np. dziennikarskich lub urzędowych.

Nabycie języka jest więc w istocie przyswajaniem przede wszystkim informacji, które pozwalają w sposób skuteczny sprostać autentycznej sytuacji jego użycia, odpowiadając na szeroko pojmowaną potrzebę poznawczą⁸¹. To powiązanie procesu komunikacji językowej z procesami poznawczymi i społecznymi winno doprowadzić do ugruntowania takiego stosunku do wypowiedzi językowej, który pozwala widzieć w niej każdorazowo rzeczywisty i obiektywny akt oznajmiania o sobie i porozumiewania się z innymi ludźmi⁸². W konsekw-

⁸⁰ M. DAKOWSKA: *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych...*

⁸¹ H. KOMOROWSKA: *Europejski system opisu kształcenia językowego w pracy nauczyciela*. Dostępne w Internecie: www.codn.pl [data dostępu: 16.10.2011].

⁸² M. DAKOWSKA: *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych...*

wencji zatem komunikacja językowa jest nie tylko elementem wykorzystywania określonej sprawności, ale również fragmentem szerszej postawy wobec świata, jednym z ważnych czynników kształtowania osobowości w wymiarze zarówno intelektualnym, jak i duchowym. W zgodzie z trafnym sformułowaniem Marii Dakowskiej, nauczanie języków obcych to „organiczna kultywacja procesów poznawczych i komunikacyjnych”⁸³. Pojęcie kultywacji odsyła w tym wypadku do szeregu działań dydaktycznych, które nie tylko inicjują i rozwijają, ale także w sposób świadomy wyznaczają tyleż cel nabywania wiedzy oraz sprawności językowej, ile sens ich wykorzystywania. Perspektywa komunikacyjna w nauczaniu jest równoznaczna z przyjęciem orientacji na uczącego się. Wszelkie materiały dydaktyczne, związane z realiami użycia języka obcego, mogą i powinny uwzględniać zainteresowania oraz potrzeby uczestników procesu uczenia, umożliwiając im nie tylko efektywne, ale i atrakcyjne zdobywanie wiedzy.

1.6. Wybór metody w nauczaniu dorosłych

W szerokim zakresie w nauczaniu języków obcych chodzi o przyswojenie przez uczącego się pewnej wiedzy i nabycie umiejętności, które pozwolą zastosować owe ujęte w struktury informacje do rozwiązywania problemów⁸⁴. Pozwala to na dużą dowolność w wyborze metody nauczania, gdyż o jej zasadności decyduje skuteczność a nie spójność ujęcia teoretycznego. Wiadomo już także od dawna, że sam wybór metody nauczania nie jest jedyną determinantą skuteczności uczenia, ważna bowiem jest również motywacja uczącego się i jego potrzeby. Za oczywiste przyjmuje się, że wybór konkretnej metody musi poprzedzić diagnoza wstępna, kładąca nacisk na rozpoznanie potrzeb uczącego się. Szczególnie istotna jest ona w wypadku dorosłych, którzy pragną przyswoić sobie język, kierując się najczęściej motywami determinowanymi swoistą koniecznością zawodową lub względami ambicjonalnymi.

Należy brać pod uwagę fakt, że na motywację uczących się znaczny wpływ mają doświadczenia z wcześniejszej edukacji. Osoby dobrze wykształcone są otwarte na dalszą naukę i zazwyczaj jasno potrafią deklarować swoje potrzeby. Wzbogacanie zdobytej już wiedzy oraz nabywanie nowych umiejętności staje się ważnym czynnikiem kariery zawodowej. Nabycie czy podniesienie sprawności językowych jest też oczywiście podstawowym warunkiem funkcjonowania

⁸³ Ibidem.

⁸⁴ D. LARSEN-FREEMAN: *Techniques and Principles in Language Teaching...*; J. HARMER: *The Practice of English Language Teaching*. 4th Edition...

na europejskim rynku pracy. Wzrost kompetencji pozwalających na rozwój zawodowy nie jest jednak jedynym powodem podejmowania nauki języka obcego. Wiele osób szuka atrakcyjnego sposobu spędzenia wolnego czasu. Przyswojenie języka uważane jest również za istotny czynnik realizacji planów osobistych, odnoszących się np. do turystyki zagranicznej. Opanowanie kompetencji językowych daje także poczucie uczestnictwa w zglobalizowanym świecie czy przekonanie o możliwości pełniejszego korzystania z dorobku kultury.

Wszyscy dorośli, niezależnie od motywów podejmowania nauki języka obcego, w niewielkim stopniu mają możliwość wykonywania jakichkolwiek zadań w domu i oczekują jak najbardziej efektywnego wykorzystania czasu przeznaczonego na uczenie się w trakcie zajęć organizowanych. Atrakcyjna ich forma, oparta na konkretnej metodzie dydaktycznej, jest więc w tym wypadku jednym z najważniejszych czynników budzenia motywacji, wyzwalając zainteresowanie i koncentrację. Wyjście naprzeciw tak określonym potrzebom decyduje zatem o tym, że spoiwem metod będzie ich zdolność do aktywizacji uczących się, proponowanie im działania i przeżywania emocjonalnego, a nie biernego odbioru treści intelektualnych. Szereg metod i technik aktywizujących dorosłych powinien także szeroko (np. przez wybór konkretnych kontekstów sytuacyjnych prezentacji materiału językowego) uwzględniać społeczne i zawodowe doświadczenia uczestników procesu nauczania. Słuszne wydaje się ponadto, aby nauczanie uwzględniło potrzeby wykraczające poza tylko językowo zdeterminowaną kompetencję komunikacyjną. Dlatego też organizacja procesu nauczania dorosłych winna brać pod uwagę potrzeby odnoszące się do kształtowania kreatywności, komunikacji interpersonalnej oraz umiejętności odnajdywania się w zespole realizującym wspólne cele. Podnosi to wagę czynników psychologicznych w nauczaniu.

Planowanie zajęć językowych dla dorosłych łączy się zazwyczaj z koniecznością osiągnięcia zadowalających efektów w możliwie krótkim czasie. Wymusza to potrzebę sięgania do różnych technik aktywizujących percepcję uczących się. Dorośli posiadają już umiejętności planowania, kontroli i integracji mowy z informacjami otrzymywanymi w czasie rzeczywistym. McLaughlin stwierdza też, że dorośli dysponują również bardziej rozbudowanym aparatem pojęciowym i doświadczeniem w technikach skutecznego uczenia się, w przeciwieństwie do dzieci⁸⁵. To sprawia, że nabywanie drugiego języka przez dorosłych jest odmienne, a więc wymusza sięganie do metod, które uwzględnią ten mechanizm. Większość metod niekonwencjonalnych (alternatywnych) kładzie nacisk na praktyczne użycie języka i strategii komunikacyjnych. W nauczaniu dorosłych dba się o taki dobór różnorodnego i autentycznego materiału językowego, aby odzwierciedlał obszar zainteresowania i konkretne merytoryczne zapotrzebowanie uczących się. Powszechne jest również wykorzystywanie komponentów

⁸⁵ B. McLAUGHLIN: *Theories of Second Language Learning...*

multimedialnych, zgodnie z ideą redundancji kodowania — co uznaje się za najcenniejszą strategię wielozmysłowego doznawania materiału edukacyjnego.

1.7. Sprawności receptywne i produktywne w nauczaniu języka obcego

Wybór metody nauczania to wybór zespołu środków, które mają doprowadzić do określonego celu. Często zamiennie traktuje się pojęcia: „metoda” i „technika” nauczania. Jednak bardziej właściwe jest uznanie, że techniki to konkretne, praktyczne sposoby pracy, ukierunkowane na kształtowanie określonych sprawności, których przyswojenie umożliwia nabycie kluczowych, wyznaczonych daną metodą, kompetencji językowych. Ich suma (czy kompozycja) powinna umożliwić nabycie szerszej sprawności komunikacyjnej, czyli sprawności posługiwania się językiem w konkretnej sytuacji praktycznej. W najbardziej ogólnym sensie przyjmuje się podział sprawności językowych na: receptywne (*receptive skills*)⁸⁶ i produktywne (*productive skills*)⁸⁷. Podstawowe sprawności receptywne obejmują słuchanie i czytanie, podstawowe produktywne — pisanie i mówienie. Te cztery kluczowe sprawności składają się na uczestnictwo człowieka w aktach komunikacji językowej. Najbardziej popularne stanowisko zakłada, że czynne posługiwanie się językiem — tzw. produkcję — powinno poprzedzić rozpoznawanie i rozróżnianie przez użytkownika elementów języka oraz rozumienie tekstu, czyli recepcja. Oczywiście, całość zachowania językowego obejmuje również rozumienie (lub nierozumienie) określonych aktów mowy. Jednak z perspektywy nauczania (i z perspektywy konkretnych metod dydaktycznych) istotne jest działanie czynnościowe, tzn. dostarczenie instrumentów rozumienia języka (aspekt receptywny) bądź działania poprzez język (aspekt produktywny). Dlatego też przyjmuje się założenie metodyczne, w zgodzie z którym uczy się słuchania i mówienia „ze zrozumieniem”.

Każde zachowanie językowe łączy się z dwoma rolami, które przemiennie pełni użytkownik — rolą odbiorcy i nadawcy. Jako odbiorca użytkownik języka słucha i czyta, jako nadawca — pisze i mówi. Jednak proces nastawiony na kształtowanie szerszej kompetencji komunikacyjnej może w konkretnych swych przejawach pomijać (lub traktować drugorzędnie) kształtowanie sprawności czytania i pisanie, nie gubiąc przy tym zasadniczego postulatu, aby wyposażać

⁸⁶ B. KÖPKE, M. SCHMID: *Bilingualism and Attrition*. In: *Language Attrition. Theoretical Perspectives*. Eds. B. KÖPKE, M. SCHMID, M. KEIJZER, S. DOSTERT. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007.

⁸⁷ M. SCHMID, K. DE BOT: *Language Attrition*. In: *The Handbook of Applied Linguistics*. Eds. A. DAVIES, C. ELDER. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

uczącego się w instrumenty zdolne sprostać sytuacji narzucającej rolę odbiorcy bądź nadawcy języka. Dlatego też wszystkie szczegółowe i liczne dyrektywy odnoszące się do procesu uczenia poszczególnych sprawności są w praktyce dyrektywami natury teoretycznej, opisującymi samo uczenie języka jako pewien model idealny. Rzeczywista kompozycja określonych sposobów nauczania jest tak naprawdę wypadkową potrzeb uczących się, a najściślej sformułowane próby sprostania idealnemu modelowi integralnego nabywania wszystkich sprawności językowych zawierają w pierwszym rzędzie programy szkolne (co skutkuje zapisami różnych podstaw czy minimów programowych na różnych szczeblach edukacji formalnej).

Rozwijanie czterech podstawowych sprawności językowych nie musi łączyć się z praktyką traktowania każdej z nich jako możliwej do przyswojenia wyłącznie w obrębie pozbawionych styczności modułów dydaktycznych, raczej należy założyć, iż potencjalność ich symultanicznej integracji przynieść może więcej zysku edukacyjnego.

1.7.1. Słuchanie ze zrozumieniem

A. Anderson i T. Lynch⁸⁸ rozróżniają słuchanie interakcyjne, inaczej nazywane obustronnym (*reciprocal listening*), oraz słuchanie jednostronne, nieinterakcyjne (*non-reciprocal listening*). Słuchanie interakcyjne zachodzi wówczas, kiedy odbiorca ma możliwość negocjowania treści odbieranego komunikatu. Słuchanie nieinterakcyjne odnosi się do słuchania komunikatów (np. przekaz radiowy lub inny medialny oraz przekaz werbalny odtwarzany z nośnika mechanicznego) o charakterze jednostronnym — od nadawcy do odbiorcy. Rozumienie ze słuchu wymaga od uczącego się języka równoczesnego uruchomienia następujących umiejętności:

- wyodrębnienia sygnałów mowy spośród natłoku różnych otaczających dźwięków,
- segmentacji fragmentu mowy na pojedyncze słowa,
- uchwycenia składni przekazywanych wyrażeń,
- sformułowania odpowiedniej odpowiedzi (w przypadku słuchania interakcyjnego).

Niezależnie od tak określonych umiejętności lingwistycznych słuchający musi posiadać pewną ogólną wiedzę i umiejętności. Przede wszystkim powinien rozpoznawać cel słuchania nadawanych treści oraz posiadać kompetencje umożliwiające umieszczenie komunikatu w konkretnym kontekście społeczno-kultu-

⁸⁸ A. ANDERSON, T. LYNCH: *Listening*. Oxford: Oxford University Press, 1988.

rowym. Słuchanie to proces aktywny. Akt recepcji mowy jest w procesie uczenia jednocześnie aktem jej interpretacji — w zależności od celu słuchania oraz od posiadanej wiedzy.

J. Richards⁸⁹, analizując rozumienie ze słuchu, wyróżnia słuchanie mowy potocznej (tzw. konwersacyjne) oraz słuchanie akademickie. Słuchanie konwersacyjne, z którym mamy do czynienia w edukacji szkolnej (formalnej), wymaga umiejętności:

- rozróżniania dźwięków w języku angielskim,
- rozpoznawania akcentów w słowach,
- rozpoznawania struktury rytmu w języku angielskim,
- rozpoznawania funkcji akcentów oraz intonacji w przekazywanych wyrażeniach,
- wyodrębniania słów znajdujących się w pozycji akcentowanej i nieakcentowanej,
- rozróżniania form skróconych oraz limitów słowotwórczych,
- rozpoznawania typowych struktur składniowych,
- identyfikacji kluczowych słów,
- odgadywania znaczenia słów z kontekstu, w którym się pojawiają,
- identyfikacji struktur gramatycznych oraz poszczególnych części mowy,
- rozumienia istotnych informacji bez konieczności rozumienia każdego słowa.

Umiejętność rozumienia ze słuchu długo uważano za sprawność drugorzędną. Dominowało przekonanie, że można ją przyswoić sobie automatycznie, w trakcie całego procesu uczenia się języka angielskiego. Pomijanie w nauczaniu komunikacyjnych aspektów języka prowadziło do wykształcania umiejętności rozpoznawania struktur gramatycznych kosztem rzeczywistego rozumienia nawet najprostszych komunikatów, np. medialnych. Współcześnie uznaje się rozwijanie umiejętności rozumienia ze słuchu — zarówno interakcyjnego, jak i jednostronnego — za niezwykle ważny składnik opanowania reguł dobrej komunikacji. Sprawność można rozwijać przez słuchanie oryginalnych tekstów wiążących się z praktycznym użyciem języka (związanym z usługami, handlem, podróżą itp.) oraz przekazów medialnych o różnym stopniu złożoności (np. reklam, prognozy pogody, serwisu wiadomości sportowych, aż po komentarze polityczne).

Każdy komunikat, który przyswaja sobie odbiorca, niesie z sobą określone zakłócenia. W wypadku słuchania języka ojczystego odnoszą się one jednak w pierwszym rzędzie do kontekstu użycia języka — tzn. można np. rozumieć kwestie wypowiedziane przez aktora w teatrze, ale nie mieć kompetencji, aby przyswoić sobie niedosłowne, metaforyczne znaczenie tego komunikatu.

⁸⁹ J. RICHARDS: *Development of Selective Attention in Young Infants: Enhancement and Attenuation of Startle Reflex by Attention*. "Developmental Science" 1998, Vol. 1, nr 1.

W przypadku języka obcego recepcję może zakłócić lub wręcz uniemożliwić brak umiejętności zrozumienia składowych systemu fonetycznego, konkretnych fonemów obecnych w przyswajanym przekazie werbalnym. Stąd postulat, aby uczenie sprawności rozumienia ze słuchu łączyło się z częstymi powtórzeniami wypowiedzi, stopniowaniem jej tempa i długości oraz sukcesywnym wprowadzaniem szczegółów o charakterze zarówno fonetycznym, jak i leksykalnym.

Podejście komunikacyjne wskazuje przede wszystkim na potrzeby odnoszące się do kształtowania sprawności mówienia. Jednak etap samego nadawania (lub obrania roli nadawcy) z natury rzeczy nawet w samym akcie komunikacji poprzedza etap odbioru (lub obrania roli odbiorcy). Słuchanie ze zrozumieniem jest równoznaczne z jednoczesnym zwróceniem uwagi na to, co się słyszy, i zrozumieniem otrzymanego tą drogą konkretnego sygnału, określonej informacji. Przyjmując jako wyjściowe założenie, że akwizycja języka to w pierwszej kolejności odbiór komunikatów przyswajanych jako konkretne sygnały dźwiękowe, uczenie słuchania ze zrozumieniem byłoby procesem o dwóch niejako składowych. Z jednej strony mechanizm przekazywania języka byłby symulacją samego procesu akwizycji, ale z drugiej kierowałaby ku rozumieniu, wyróżnianiu w strumieniu mowy znaków językowych, czyli konkretnych wartości komunikacyjnych (i jednocześnie symbolicznych). Innymi słowy, nauczanie słuchania ze zrozumieniem jest uczeniem analizy i syntezy znaków językowych. Uczący dostarcza bowiem nie tyle samych sygnałów, nie tyle mówi w ogóle, mówi „po prostu”, ile raczej kieruje celowe sygnały, mówi z określoną intencją. Podobny proces jest oczywiście wówczas skuteczny, jeżeli jego inicjowanie i utrwalanie podejmują (drogą ćwiczeń) sami uczący się. W zależności od określonej metody ingerencja nauczającego w te ćwiczenia (samodzielne symulacje mówienia) może być większa lub mniejsza. „Paradygmat” komunikacyjny zakłada jednak, że sama komunikacja (a więc nie tylko mówienie, lecz i słuchanie) jest równoznaczna nie z abstrakcyjną poprawnością a skutecznością sprostania konkretnej sytuacji. Zrozumienie jest dużo skuteczniejsze, kiedy słuchacz zna intencje mówiącego, a zatem może umiejscowić słowa w kontekście sytuacyjnym. Bez spełnienia tych warunków niemożliwe byłoby prowadzenie konwersacji towarzyskich, negocjacji handlowych, rozmów telefonicznych itd.

Niewątpliwie, rozumienie komunikatu ze słuchu⁹⁰ wpływa pobudzająco na rozwój innych sprawności językowych. Bez recepcji, której podstawowym składnikiem jest słuchanie, niemożliwa staje się produkcja, czyli mówienie. Ukierunkowane słuchanie mówionego języka odgrywa też zasadniczą rolę w akwizycji nie tylko aktów werbalnych, ale również struktur gramatycznych i leksykalnych. Uczenie słuchania ze zrozumieniem byłoby zatem drogą opano-

⁹⁰ H. KOMOROWSKA: *Sprawności językowe a umiejętności szczegółowe: sprawność rozumienia ze słuchu*. „Języki Obce w Szkole” 1989, nr 2 (162).

wania sprawności, która kształtuje (zawsze w aspekcie praktycznym) kompetencję odbioru. Uczący się winien poznać (wchłonąć niejako jako składnik odbioru) „szmery” charakterystyczne dla mowy potocznej (przerwy, wahania, poprawianie się mówiącego, redundancję itd.). Jednocześnie, słucha się żywej mowy nie tylko w określonej sytuacji, ale i w określonym celu, a więc odbiór ze słuchu może nie jedynie przerodzić się w nadawanie mowy, ale też inspirować do innych działań językowych (pisanie lub czytanie).

Specyfiką rozumienia ze słuchu jest selektywne podejście do strumienia mowy. Słucha się selektywnie, nastawiając się na to, co chce się lub należy usłyszeć: „Najczęściej widzimy osoby do nas mówiące albo jesteśmy uczestnikami sytuacji, w której mówią osoby, których słuchamy. Kontekst i sytuacja pomagają nam uzyskać lepszą koncentrację i zrozumieć te fragmenty tekstu, na których nam zależy”⁹¹.

Bardzo ważnym elementem podczas planowania ćwiczeń, które rozwijają umiejętność rozumienia ze słuchu, jest użycie urozmaiconych form werbalizowania. Uczący powinien umożliwić słuchanie jak najbardziej zróżnicowanego języka, różnych głosów ludzkich i informacji przekazywanych wolno lub szybko. Skuteczną metodą jest dostarczanie autentycznych tekstów⁹², a w nich sposobów mówienia ludzi pochodzących z danego obszaru językowego — *native speakers*. Dobrze, żeby uczący się poznał różnice między np. angielskim brytyjskim, irlandzkim czy amerykańskim. Słuchając danego tekstu, powinien umieć rozpoznać, kto mówi, do kogo, w jakich warunkach i gdzie mówi oraz w jaki sposób to robi. Podczas ćwiczeń słuchowych nie ma powodu, żeby dążyć do pełnego rozumienia wszystkich bez wyjątku elementów tekstu. Kształcić należy rozumienie i domysł oraz przyzwyczajać do niepewności i częściowego odkodowywania znaczeń, inspirując do samodzielnego wypełniania miejsc pustych w procesie percepcji komunikatu językowego. Celem uczenia słuchania ze zrozumieniem jest więc oswajanie z językowym, żywiolowym konkretem. Jak zauważa Komorowska: „Tendencje do wysłuchania i zrozumienia wszystkich elementów tekstu są sprzeczne z samą istotą wypowiedzi”⁹³.

1.7.2. Czytanie ze zrozumieniem

Czytanie należy do operacji odbiorczych w akcie komunikacji językowej i jest ono wielopiętrową strukturą neofizjologiczną i lingwistyczną. W procesie

⁹¹ H. KOMOROWSKA: *Metodyka nauczania języków obcych...*, s. 86.

⁹² I. KURCZ: *Język a psychologia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992.

⁹³ H. KOMOROWSKA: *Metodyka nauczania języków obcych...*, s. 133.

tym wyodrębnia się trzy grupy czynników: wyrażanie zmysłowe, percepcję, rozumienie⁹⁴. Problem sprawności czytania znajduje się w centrum uwagi zarówno teoretyków, jak i praktyków dydaktyki języków obcych. Zmianom podlegała sama konceptualizacja tej sprawności, a także rola, jaką wyznaczano jej w nauczaniu języka obcego. Zarysowały się dwie główne tendencje mające wpływ na interpretację wielu problemów związanych z rozwijaniem umiejętności czytania. Z jednej strony sprawność tę identyfikowano z wielofunkcyjnym użyciem tekstów pisanych, z drugiej zaś — kładziono nacisk na potrzebę kształtowania czytania jako umiejętności w dużej mierze autonomicznej. W znaczącym stopniu zależało to od metody, jaką uznawano za wiodącą. Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa wyznaczała czytaniu jedynie rolę pomocniczą, ponieważ za podstawową umiejętność uznawano sztukę tłumaczenia, którą należało opanować, ucząc się języka obcego. Zakładano, że umożliwi ona uczącemu się intelektualne zagłębienie się w system danego języka obcego oraz mobilizuje jego zdolności logicznego myślenia. W metodzie tej czytanie nie było czynnością prowadzącą do zrozumienia tekstu. Rozumienie wynikało z tłumaczenia. A zatem rola czytania ograniczała się do głośnego odczytywania, co stanowiło pewnego rodzaju ćwiczenie w opanowywaniu reguł związków graficzno-fonicznych⁹⁵.

Odmienne wpłynęła na praktykę uczenia języka metoda naturalna, uznająca prymarność języka mówionego w stosunku do języka pisanego oraz postulująca nauczanie języka obcego bez jakiegokolwiek udziału języka ojczystego. Do sprawności czytania miało prowadzić specyficzne „domyslanie się” znaczenia nieznanych dotąd wyrazów z kontekstu, bez sięgania do słowników dwujęzycznych, co miało być źródłem szkodliwych wpływów tłumaczenia⁹⁶. Nie zaoferowano jednak żadnych sposobów, które pomagałyby uczącemu się pokonać niezrozumienie i wątpliwości⁹⁷. Wielu było zwolenników tej metody, którzy prowadzili rozważania teoretyczne i na temat sprawności czytania. Wymienić należy: Claude’a Marcela, Henry’ego Sweeta, Ottona Jespersena oraz w późniejszym okresie w USA: M.D. Berlitz, E.B. de Sauze’a⁹⁸, którzy wychodzili z założenia, że wszystkie cztery sprawności powinny być rozwijane w języku równolegle.

⁹⁴ R. PAWŁOWSKA: *Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1992.

⁹⁵ W. RIVERS: *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: University of Chicago Press, 1964; IDEM: *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

⁹⁶ W. RIVERS: *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press, 1978; IDEM: *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*...

⁹⁷ H. STERN: *Fundamental Concepts of Language Teaching*. New York: Oxford University Press, 1983.

⁹⁸ Ibidem.

W metodzie audiolingwalnej za najbardziej efektywny uważano ustny przekaz języka, co prowadziło do opóźnienia momentu przyswajania przez uczącego się sprawności czytania. Wpływ tej metody na nauczanie języków obcych jest zauważalny w literaturze glottodydaktycznej do dziś, chociaż w ostatnich latach uległ on osłabieniu ze względu na krytykę założeń oraz pojawienie się podejścia kognitywnego oraz komunikacyjnego. W podejściu komunikacyjnym zwraca się uwagę na celowość czytania oraz na cały wachlarz czynników behawioralnych, mających udział w procesie akwizycji języka. Celowość działania językowego znajduje oczywiście swoje odbicie we wszystkich czynnościach czytania, które realizowane są podczas konstruowania różnorodnych zadań. Cele wyznaczone dla poszczególnych zadań wskazują pośrednio na umiejętności, które powinny być wykorzystane w czytaniu, oraz strategie, które należy aktywizować w związku z symulowaniem sytuacji naturalnej. Dzięki różnorodności zadań w czytaniu można zastosować bogatszy zestaw środków użytecznych do kontrolowania procesu uczenia się języka przy użyciu tekstów pisanych. Koncepcja zadań w czytaniu daje możliwość rozpatrywania ich nie tylko w kategoriach komunikacyjnych, ale także w kategoriach behawioralnych. Właściwie skonstruowane zadania bowiem angażują uczącego się w takie przetwarzanie języka w procesie czytania, które ma znaczący wkład w całościowo rozumiany proces uczenia się języka obcego.

Mówiąc o sprawności czytania, należałoby wyróżnić różne jego formy, które podajemy za M. Clarkiem, S. Silbersteinem⁹⁹:

- szybkie odczytywanie tekstu dla ogólnego zrozumienia (*skimming*),
- czytanie dla wyszukania w nim określonej informacji (*scanning*),
- czytanie tekstu dla dokładnego zrozumienia (*thorough comprehension*),
- czytanie krytyczne (*critical reading*).

Niektórzy teoretycy wyróżniają ponadto:

- czytanie poszukujące (*search reading*),
- czytanie receptywne (*receptive reading*),
- czytanie odbiorcze (*responsive reading*).

Czytanie, jako powtarzanie i utrwalanie struktur języka, wspomaga wszystkie sprawności językowe. Z perspektywy nauczania komunikacyjnego sprawność czytania jest jednak także nośnikiem określonych kompetencji związanych z nabywaniem nie tylko struktur, ale i przyswajaniem całościowego systemu języka. Współcześnie kategoria tekstu nie odnosi się tylko do wypowiedzi literackiej. W nauczaniu komunikacyjnym wzrosło znaczenie rozumienia tekstów publicystycznych, informacyjnych i użytkowych. Czytanie ze zrozumieniem wypowiedzi literackich niewątpliwie pogłębia kompetencję komunikacyjną, ale przede wszystkim na wyższym poziomie użycia języka, jako możliwość odbioru

⁹⁹ M. CLARKE, S. SILBERSTEIN: *Toward A Realization of Psycholinguistic Principles in The ESL Reading Class*. "Language Learning" 1977, Vol. 27, Issue 1.

treści złożonych i ich przetwarzania w równie złożonej komunikacji. Każde jednak czytanie, również najprostszych komunikatów informacyjnych, wynika z potrzeby osiągnięcia pewnego celu, którego nie można osiągnąć, nabywając język w słuchaniu. Nawet tak nieskomplikowane przekazy, jak rozkład jazdy pociągów albo instrukcja korzystania z automatu do zakupu napojów, nie mogą być przyswojone i zrozumiane bez sprawności czytania. Użytkownik języka powinien zatem zrozumieć w pierwszej kolejności nie tyle opinie wyrażane w tekście pisanym, ile najprostsze komunikaty obecne w przestrzeni społecznej, np. oznaczenia na ulicach, budynkach i w miejscach publicznych. Elementem intensyfikującym odbiór określonego komunikatu bywa najczęściej potrzeba (lub raczej przymus) działania użytkownika języka. Jednocześnie, różnorodność potrzeb (lub przymusów) wyznacza podwójne niejako standardy odbioru — możliwe jest albo czytanie w celu globalnego, całościowego zrozumienia tekstu, albo też czytanie selektywne, wybiórcze. Dla praktyki nauczania ważne jest zatem kształtowanie nie tyle idealnej sprawności czytania, ile raczej przekazywanie instrumentów do poszukiwania, rozumienia oraz interpretowania informacji (określonej wartości komunikacyjnej) w tekście pisanym. W rozumieniu oraz interpretowaniu informacji, zwłaszcza tekstów o niewielkiej złożoności składniowej, pomocny może być słownik. Poszukiwanie zależności wszystkich składników tekstu od siebie (i od zdefiniowanej w obrębie systemu konwencji gatunkowej) nie jest samo w sobie celem uczenia czytania w aspekcie komunikacyjnym. Ważniejsze od zrozumienia wewnętrznej organizacji jest pojmowanie funkcjonalnego (czynnościowego) aspektu komunikatu wyrażonego w formie pisanej. Ten sens funkcjonalny pomaga oczywiście rozpoznać sam kontekst sytuacyjny. Potrzebna informacja może być wyłuskana z tekstu zrozumianego nawet w niewielkiej części, uruchamiając tyleż wnioskowanie, ile najczęściej także językowe działanie (kiedy np. po zrozumieniu informacji, że pociąg odjeżdża z peronu szóstego, przychodzi zapytać, jak dojść na ów peron).

Szczególnie ortodoksyjni dydaktycy przestrzegają, że nauczanie komunikacyjne postuluje zastąpienie rozumienia domysłem. Jednak zarówno z perspektywy psychologicznej, jak i społecznej wydobywanie i skuteczne wykorzystywanie informacji z komunikatu językowego (a więc i tekstu pisanego) jest działaniem poprzedzającym możliwość inicjowania procesów bardziej złożonych. Tak też trzeba ujmować potrzeby, które należy zaspokoić w procesie uczenia języka obcego, zwłaszcza jeżeli są one rozpoznawane w konstruowaniu strategii uczenia dorosłych, o sprecyzowanych oczekiwaniach co do praktycznego posługiwania się językiem. Przenośnie rzecz ujmując, nauczanie czytania ze zrozumieniem w podejściu komunikacyjnym zakłada przeglądanie wielu odręcznie sporządzonych planów dojścia do jakiegoś rzeczywistego obiektu czy punktu. Nie tyle ważna jest precyzja podobna do tej, która towarzyszy nauczaniu się czytania mapy, ile umiejętność podążania, kierując się wskazówkami, do konkretnego celu. Oczywiście, wypowiedzi literackie pozostają zapleczem wie-

dzy o kulturze i historii nie do zakwestionowania, a także pozwalają zgłębić mentalność danej zbiorowości językowej, a zatem umożliwiają jej rozumienie, przynosząc mnóstwo informacji użytecznych w komunikacji. Nie znaczy to jednak, że nieznanostwo dzieł literackich, brak kompetencji ich rozumienia, niweczy akt komunikacji jako taki.

Komplementarne podejście do nauczania języka zakłada, że czytanie ze zrozumieniem można powiązać z uczeniem innych sprawności. Określony materiał pisany może bowiem inspirować np. ćwiczenia w formie dialogu, co wpływa na sprawność mówienia (i operowania pytaniami lub odpowiedziami), mówienie natomiast reguluje sprawność słuchania itd.

1.7.3. Sprawność mówienia

Komunikacja oralna to proces wymiany informacji między ludźmi za pośrednictwem systemu znaków dźwiękowych. Każdy akt mowy zawiera — niezależnie od tego, czy wypowiedzany jest w języku ojczystym, czy w języku obcym — następujące elementy:

- kontekst, czyli fragment rzeczywistości, do którego odnosi się akt mowy,
- kod, czyli zbiór zachowań językowych i przyporządkowanych im znaczeń,
- kontakt, czyli fizyczną i psychiczną łączność między nadawcą i odbiorcą,
- komunikat, czyli treść przekazu językowego wytworzonego przez nadawcę lub przyjętego przez odbiorcę¹⁰⁰.

Inną, bardzo popularną orientacją teoretyczną ujmowania języka i komunikacji językowej jest podejście cybernetyczne, wywodzące się z teorii informacji, gdzie wyróżniamy następujące elementy:

- nadawca,
- kanał-repertuar nadawcy,
- repertuar odbiorcy,
- odbiorca.

Maksymalna efektywność komunikacji występuje w sytuacji, gdy repertuary nadawcy i odbiorcy są identyczne.

Spośród wszystkich czterech scharakteryzowanych umiejętności (tj. słuchania, czytania, pisania oraz mówienia), przyswajanych w procesie uczenia się języka obcego, mówienie wydaje się najważniejsze dla uczącego się. Ludzie znający jakiś język określani są bowiem jako ci, którzy tym językiem mówią. W nauczaniu komunikacyjnym dominujący jest język żywy, zatem właśnie

¹⁰⁰ R. JAKOBSON: *Poetyka w świetle językoznawstwa*. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. Red. H. MARKIEWICZ. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1976.

sprawność mówienia jest tu spoiwem innych sprawności. Jak zauważa Komorowska, „umiejętność swobodnego wypowiadania się jest dla wielu osób miarą sukcesu w nauce języka”¹⁰¹. Jako otwarte należy jednak traktować samo pojęcie „swobodne wypowiadanie się”. Kluczowe jest bowiem takie kształtowanie nawyków mówienia, gdzie możliwa normatywność w zakresie wymowy, intonacji, poprawności słownictwa i struktur nie przeważa nad walorem komunikatywnym, a zatem prowadzi do swobodnego, pozbawionego lęków przed popełnieniem błędu, inicjowania sytuacji użycia języka mówionego. Przy takim podejściu ćwiczenia wymowy nie będą nigdy celem samym w sobie, a jedynie mogą regulować i wzmacniać poprawność w aspekcie czysto funkcjonalnym. Podobnie można rozstrzygać problem sprawności leksykalnej, ważniejszej od sprawności poprawnościowego łączenia leksemów w struktury natury formalnej. Bogatsze słownictwo silnie wzmacnia dyspozycje komunikacyjne niż znajomość reguł gramatycznych.

Z perspektywy użycia języka najważniejsza jest stosowność wypowiedzi w określonym kontekście. Można przyjąć założenie, że stopniowa prezentacja coraz bardziej złożonych sytuacji pogłębia sprawność mówienia jako taką, a nie tylko dostarcza wariantów użycia języka na raz wyznaczonym poziomie fonetycznym, leksykalnym lub składniowym. Jedną wyjściową sytuacją społecznego użycia może przybrać postać takiej, nad którą nadbudowuje się znaczenia nie tylko informacyjne, ale równocześnie związane z większym stopniem złożoności języka mówionego. Podobnie, przybrana przez uczącego się rola sytuacyjna związana z użyciem języka jest rolą, którą można dowolnie rozbudowywać w aspekcie językowym, a więc rozwijając sprawność mówienia. Równoległe z rozumieniem mowy następować winno pogłębienie sprawności jej interpretowania, wydobywania informacji, które odnoszą się do różnych potrzeb życiowych i społecznych.

Wielość możliwych technik niekonwencjonalnych, zwłaszcza technik związanych z inscenizowaniem określonych sytuacji (a więc ważnych z punktu widzenia czynników ludycznych, nawiązujących do mechanizmów gry i zabawy), utrwala sprawność mówienia jako prezentacji określonej roli symulacyjnej, pozwalającej przyswoić rzeczywiste role pełnione w komunikacji społecznej. Wiąże się to z takimi sytuacjami, jak np. zakupy, zamawianie posiłku, podróżowanie, zasięganie porady lekarskiej, a w dalszej kolejności — umiejętność prowadzenia rozmowy o sprawach rodzinnych, zawodowych czy związanych z osobistymi zainteresowaniami.

Dostępność wielu multimedialnych instrumentów dydaktycznych pozwala rozwijać sprawność słuchania przy jednoczesnej obserwacji zachowania pierwotnych użytkowników języka. Instrumenty te są również skuteczne w uczeniu sprawności mówienia jako procesu odtwarzania i przekształcania przez

¹⁰¹ H. KOMOROWSKA: *Metodyka nauczania języków obcych...*, s. 148.

uczącego się języka określonych, zasłyszanych (w konkretnej sytuacji) wypowiedzi.

Mówienie w odróżnieniu od pozostałych umiejętności wymaga publicznego użycia języka, co często jest powodem różnego rodzaju zahamowań i lęków uczącego się. Z punktu widzenia skuteczności przyswajania sprawności mówienia konieczne jest, aby wszyscy uczestnicy komunikacji oralnej byli odpowiednio zmotywowani do partycypowania w konwersacji. Umiejętność komunikowania się oralnego w języku angielskim obejmuje dwojakie użycie języka: interakcyjne i transakcyjne. W modelu interakcyjnym, który H. Brown¹⁰² oraz G. Brown i G. Yule¹⁰³ określają jako nastawiony na słuchacza, najważniejsze jest stworzenie harmonijnej, dającej poczucie bezpieczeństwa interakcji między interlokutorami. Precyzja i jasność przekazu nie są w modelu tym nadrzędnym celem. Ważny jest tutaj kontekst kulturowy i społeczny przekazywanego komunikatu. Transakcyjne użycie języka natomiast nastawione jest na przekaz informacji. Istotna jest w tym przypadku jasność, przejrzystość oraz precyzja przekazywanego komunikatu. W procesie nauczania języka angielskiego powinno się uwzględniać obydwa te modele.

1.7.4. Sprawność pisania

Umiejętność tworzenia komunikatów pisanych należy uznać za najbardziej złożoną sprawność proceduralną. Pisanie w aspekcie ekspresyjnym i stylistycznym uważane jest przez językoznawców za najtrudniejszą umiejętność użytkowników zarówno języka ojczystego, jak i obcego. Akwizycja i rozumienie języka ojczystego dostępne są wszystkim dzieciom, nawet tym o zaniżonej normie intelektualnej. Na dalszym etapie użytkowania języka różnicują się sprawności czytania ze zrozumieniem, a przede wszystkim pisania. J. Bell i B. Burnaby¹⁰⁴ twierdzą, że pisanie to niezwykle złożona aktywność poznawcza, wymagająca od uczącego się równoczesnej kontroli kilku czynników. Na poziomie pisania zdań jest to dbałość o: treść, formę, strukturę zdań, słownictwo, interpunkcję i ortografię. W przypadku pisania dłuższego wypracowania uczeń musi umiejętnie zawrzeć wszystkie informacje w odpowiednich, przejrzystych ustrukturalizowanych paragrafach. We współczesnej dydaktyce zasadniczo obecne są dwa różne podejścia do procesu pisania. Pierwsze z nich nastawione jest na produkt,

¹⁰² H. BROWN: *Principles of Language Learning and Teaching...*

¹⁰³ G. BROWN, G. YULE: *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

¹⁰⁴ J. BELL, B. BURNABY: *A Handbook for ESL Literacy*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education Press, 1984.

drugie — na proces. W podejściu nastawionym na produkt liczy się rezultat pisania wypracowania, listu, eseju, opowiadania itp. Nauczający zwraca wtedy uwagę na czytelność, poprawność gramatyczną i strukturalną wypowiedzi pisanej. Ćwiczy się umiejętności rozwijania pojedynczych słów w zdania i paragrafy, korzystając z różnego rodzaju modeli. Podejście nastawione na proces skupia się tyleż na samym akcie tworzenia wypowiedzi pisanej, ile na kształtowaniu umiejętności inicjowania pomysłu i rozwijania go aż do wersji ostatecznej.

Z perspektywy nauczania komunikacyjnego istotne jest, że korzystanie z języka pisanego podyktowane jest określonymi potrzebami użytkownika komunikacji językowej. Podobnie jak w wypadku języka ojczystego użycie języka pisanego następuje zazwyczaj wówczas, kiedy komunikacja nie może zrealizować się w formie oralnej. Innym aspektem funkcjonalnym jest potrzeba sięgnięcia do specjalnych, konwencjonalnych struktur niedostępnych w systemie języka mówionego. Dla stanowiska komunikacyjnego istotny jest zatem — podobnie jak w wypadku uczenia sprawności mówienia — przede wszystkim użytkowy kontekst komunikatu pisanego, związany np. z wypełnianiem formularzy, przekazywaniem danych personalnych czy informacji odnoszących się do posiadanych kompetencji zawodowych. W dalszej kolejności — sprawność pisania uruchamia zdolność do komunikowania treści o różnej złożoności w listach tradycyjnych lub elektronicznych, o charakterze urzędowym, zawodowym i osobistym. Należy także pamiętać o integralnym związku, jaki zachodzi między wszystkimi sprawnościami językowymi. Pozostawienie wiadomości w recepcji hotelu lub wysłanie wiadomości mailowej jest w konkretnych sytuacjach wstępem do podjęcia komunikacji oralnej, związanej z tym samym, określonym kontekstem sytuacyjnym.

Nie należy pomijać praktycznego aspektu uczenia pisania jako umiejętności wspierającej pozostałe sprawności językowe. Przeróżne notatki, mające ułatwić np. inicjowanie dialogu lub monologu, czy porządkujące następstwo zdarzeń w scenie sytuacyjnej, pozwalają utrwalić określone słownictwo i struktury formalne. Nie podlega dyskusji jednak ich cel — w stosunku do języka mówionego: służebny. Większe znaczenie praktyczne mają sprawności redagowania wypowiedzi, których aspekt komunikacyjny wyklucza formę mówioną. W wielu wypadkach, kiedy nauczanie języka ma się łączyć z dostarczaniem sprawności użytecznych we współczesnym świecie, powstaje potrzeba, aby uczący się potrafił łączyć sprawność rozumienia tekstu pisanego (np. deklaracji podatkowej lub kwestionariusza osobowego) ze sprawnością użycia języka pisanego (by uzyskać wskazówki, jak określony szablon poprawnie wypełnić). Z tych powodów w nauczaniu najbardziej właściwe jest podejście pozwalające na przekazywanie sprawności pisania jako działania w sytuacji koniecznego użycia języka, a nie (jak bywało w metodach tradycyjnych) jako zdolności oznajmiania o sobie lub prowadzenia rozmowy przy wykorzystaniu zasobów języka pisanego. Dłate-

go też podstawowym podejściem powinno być uczenie sprawności pisania krótkich tekstów użytkowych, których walor komunikacyjny łączy się z poprawnością zarówno gramatyczną, jak i ortograficzną, co niejako w sposób oczywisty nie eliminuje obecności w dydaktyce treści pozwalających uczącemu się przyswoić wiedzę o języku jako o określonym systemie formalnym.

Umiejętność poprawnego pisania w języku obcym uzależniona jest nie tylko od znajomości tego języka, ale od ogólnych predyspozycji uczącego się do wyrażania myśli w formie pisemnej.

W idealnym modelu nauczania języka sprawność pisania integrowałaby następujące umiejętności:

- przestrzeganie zasad interpunkcji i ortografii,
- używanie gramatycznych zasad w celu przekazania danej informacji,
- dzielenie treści na paragrafy tak, by cały tekst był czytelny i komunikatywny,
- wybór odpowiedniego stylu w zależności od charakteru i typu wypowiedzi.

1.8. „Europejski system opisu kształcenia językowego”

Edukacja jest jedną z tych dziedzin życia, które nie podlegają w Unii Europejskiej unifikacji. Każde z państw może w sposób dowolny kształtować swój system szkolny i egzaminacyjny. Jednak nigdy nie kwestionowano potrzeby wyznaczenia wspólnych priorytetów polityki edukacyjnej. Za jeden z najważniejszych składników tej polityki uznano kształcenie językowe. Biegła znajomość języków obcych powinna zatem być najbardziej widocznym i najbardziej rozwiniętym przykładem europejskiego wymiaru edukacji. Priorytetowe widzenie edukacji językowej ułatwia wyznaczanie celów odnoszących się do zmian w sferze integracji społecznej oraz stymulująco wpływa na możliwość wdrożenia wspólnej w zjednoczonej Europie polityki zatrudnienia. Kraje zjednoczonej Europy, dążąc do pełniejszej integracji, muszą zacieśniać współpracę polityczną, gospodarczą i społeczną. Język jest medium, które pośredniczy w tej współpracy¹⁰⁵. Różnorodność języków i kultur w Europie jest według Rady Europy cenną wartością, którą należy pielęgnować. Obywatele Europy mogą czerpać z niej korzyści jedynie wtedy, gdy potrafią porozumiewać się między sobą bez barier językowych, a tym samym poznawać różne kultury, uczyć się tolerancji i wzajemnego szacunku. Znajomość innych kultur redukuje postawy ksenofobiczne lub etnocentryczne. Edukacja do wielojęzyczności to podstawowy

¹⁰⁵ E. GAJEK: *Edukacja językowa w Unii Europejskiej. Informator i przewodnik internetowy dla nauczycieli*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2006, s. 9.

cel polityki językowej Rady Europy, odzwierciedlający się w Procesie Bolońskim i Strategii Lizbońskiej, a tym samym stanowiący jeden z podstawowych filarów podwyższania poziomu edukacji również w Polsce. Jednym z zasadniczych celów Procesu Bolońskiego jest stworzenie dynamicznego, konkurencyjnego na światową skalę społeczeństwa opartego na wiedzy. Niezwykle ważnym ogniwem tej strategii jest sekwencja działań zmierzających do wdrożenia procesu „Harmonizacji struktur kształcenia w Europie” (ang. *Tuning Educational Structures in Europe*). Nie naruszając niezależności i nie kwestionując różnorodności nauczania, projekt ten ma stanowić platformę umożliwiającą określenie punktów odniesienia dla poszczególnych kierunków kształcenia. Dzięki temu powstaną instrumenty porównywalności, kompatybilności i przejrzystości programów nauczania. Za punkt odniesienia przyjmuje się efekty kształcenia i kompetencje. Efekty kształcenia to wyraźnie określona wiedza i kompetencje, jakie student powinien zdobyć, zrozumieć i być w stanie zademonstrować po zakończeniu nauki¹⁰⁶. Takie czynniki, jak: integracja społeczna i ekonomiczna, proces rozszerzania Unii Europejskiej oraz konieczność reakcji na skutki globalizacji, mają określone konsekwencje dla edukacji językowej. Znajomość języków obcych daje szansę uzyskania lepszej pracy, jest niezbędna do aktywnego uczestniczenia w regionalnych, krajowych i europejskich procesach demokratycznych, ułatwia obywatelom zjednoczonej Europy korzystanie z prawa swobodnego przemieszczania się i podejmowania zatrudnienia. Główny wysiłek edukacyjny krajów członkowskich powinien zatem być skierowany na wykorzystanie różnorodności językowej w celu wzajemnego głębszego zrozumienia i wzbogacania kulturowego. Dlatego też kraje członkowskie są zobowiązane, prowadząc własną niezależną politykę edukacyjną, do dążenia do większej spójności działań. Według Rady Europy, podstawowe cele poznawania języków nowożytnych to: propagowanie wzajemnego zrozumienia i tolerancji, szacunku dla tożsamości i różnorodności kulturowej przez skuteczną komunikację między narodami; pielęgnowanie oraz rozwijanie bogactwa i zróżnicowania europejskiego życia kulturalnego dzięki szerszej wzajemnej znajomości języków narodowych i regionalnych, także tych rzadziej używanych i nauczanych; zapewnienie możliwości stałego rozwijania umiejętności porozumiewania się ponad barierami językowymi i kulturowymi przy uwzględnieniu potrzeb wielojęzycznej i wielokulturowej Europy. Przyjęto postulat, że „Kształcenie językowe jest [...] zadaniem długofalowym, trwającym przez całe życie. Wymaga więc stałej promocji i stałego wspierania wszystkich szczebli systemów edukacyjnych, począwszy od przedszkola aż do instytucji kształcących dorosłych”¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Por. z: *Wprowadzenie do projektu Tuning Educational Structures in Europe. Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wkład uczelni w Proces Boloński, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji*. [b.m.w.] 2008, s. 4.

¹⁰⁷ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, 2003, s. 17.

Znajomość języków przyczynia się nie tylko do lepszego porozumienia pomiędzy obywatelami Europy, ale do poprawy ich świadomości w zakresie przysługujących im praw i ułatwia im dostęp do informacji pozwalających funkcjonować w odmiennych realiach kulturowych i społecznych.

„Europejski system opisu kształcenia językowego” (*Common European Framework of References for Languages*) został opracowany przez zespół ekspertów Rady Europy w celu ujednolicenia oceny znajomości języków obcych wśród obywateli Unii Europejskiej. W komentarzu do sprawozdania Komisji Europejskiej w sprawie działań promujących wielojęzyczność i naukę języków obcych w Unii Europejskiej: europejski wskaźnik kompetencji językowych (2005/2213[INI]), podkreślono, że „Europejski system opisu kształcenia językowego” umożliwi pozyskiwanie wiarygodnych danych na temat znajomości języków przez obywateli europejskich, w szczególności ludzi młodych; pozwoli na dokonywanie porównań między politykami państw członkowskich w tym zakresie i ułatwi konsultacje w sprawie najlepszych praktyk, nadając tym samym nowe impulsy nauczaniu języków. Uznano, że znajomość co najmniej dwóch języków obcych powinna wejść w skład podstawowych umiejętności typowego obywatela europejskiego, który mieszka, studiuje, pracuje w Unii Europejskiej. Dokument szczegółowo określa, jaki zakres kompetencji winni osiąść uczący się, aby mogli posługiwać się językiem obcym do celów komunikacyjnych, oraz jakie sprawności i umiejętności muszą nabyć, aby komunikacja przebiegała w sposób prawidłowy i kończyła się sukcesem. Wdrożenie systemu zapewni wysoki poziom nauczania języków obcych, a także stworzenie takich samych wymagań określających konkretne poziomy zaawansowania znajomości języków tak, by certyfikaty językowe wydawane np. w Grecji czy Holandii odpowiadały zaświadczeniom wydawanym w Polsce czy na Litwie. Tym samym zwiększy się mobilność, zarówno w europejskim obszarze edukacyjnym, jak i na rynku pracy. Głównym narzędziem wdrażania „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego” jest dokument zwany: Europejskie Portfolio Językowe (EPJ), będący indywidualnym zapisem umiejętności językowych każdego uczącego się. Zgodnie z wytycznymi Rady Europy głównym językiem EPJ jest język urzędowy danego kraju, drugim — jeden z oficjalnych języków Rady Europy (angielski lub francuski). Poszczególne państwa mogą zdecydować o wprowadzeniu dodatkowych języków. Portfolio jest dokumentem zaświadczającym o poziomie opanowania języka, którym można posługiwać się na terenie całej Unii Europejskiej. Ma towarzyszyć uczącemu się przez całe życie, umożliwiając mu przejęcie pełnej odpowiedzialności za proces uczenia się. Wdrażanie do stałej autodiagnozy ma skłaniać do refleksji nad własnym procesem uczenia się, a tym samym do bardziej świadomego rozwijania sprawności językowych i komunikacyjnych. Znajomość swojego poziomu posługiwania się językiem jest pomocna wszędzie tam, gdzie stawiane są konkretne wymagania językowe. Portfolio to użyteczne narzędzie dla wszystkich, którzy zajmują się

rekrutacją do szkół, na wyższe uczelnie, czy też szukają pracowników o konkretnych umiejętnościach i sprawnościach. Innym ważnym świadectwem nabytych kompetencji językowych powinno być CV europejskie. Winno ono umożliwić przedstawienie w sposób wzorcowy doświadczeń edukacyjnych i zawodowych, zdobytych drogą edukacji formalnej i nieformalnej. Zasadne jest, aby sposób wypełniania portfolio językowego i CV europejskiego był elementem praktycznych kompetencji językowych¹⁰⁸. System opisu kształcenia językowego definiuje trzy podstawowe poziomy kompetencji językowych, które pozwalają na stałą ocenę postępów w nauce języka na każdym etapie nauczania: 1) poziom podstawowy (A1, A2); 2) poziom samodzielności (B1, B2); 3) poziom biegłości (C1, C2). W zakresie każdego poziomu kompetencji można wyróżnić dwa podpoziomy: od A1 do C2, przy czym A1 to poziom najniższy, a C2 — bardzo wysoki. Skala ta stosowana jest coraz częściej podczas opracowywania podręczników i materiałów do nauki języków obcych. Przy ocenie biegłości językowej należy zwrócić uwagę na fakt, iż uczeń może równocześnie reprezentować różne poziomy z wymienionych, zależnie od umiejętności. Na przykład, jeśli chodzi o rozumienie ze słuchu lub rozumienie tekstu może reprezentować poziom B2, natomiast umiejętność komunikacji może być oceniona na A2.

Prezentowana tabela 1 przedstawia krótki opis umiejętności językowych na poszczególnych poziomach.

Ujednolicony system opisu poziomów językowych, wprowadzony w całej Europie, jest szczególnie przydatny dla wszystkich uczących się. Pomaga skutecznie śledzić postępy w nauce, nie zawsze przecież zauważalne. Za pomocą prostego sposobu oceny umiejętności można bardzo łatwo prześledzić kolejne etapy nauki języka. Samoocena umiejętności jest najtrudniejszym elementem zarówno procesu uczenia się, jak i określania własnego poziomu. Ekspersi Rady Europy opracowali system pytań i odpowiedzi właściwych dla danego poziomu. Są to proste ćwiczenia, na podstawie których uczący się dokonuje oceny wszystkich swoich umiejętności językowych, odpowiadając na proste pytania, np. czy potrafię..., umiem..., znam... Pojęcie biegłości językowej, z którego czerpie „Europejski system opisu kształcenia językowego”, wynika z koncepcji L. Bachmana¹⁰⁹. Uznał on, że wieloaspektowy i skomplikowany proces uczenia języka winien obejmować trzy zasadnicze składowe, które przyswajają uczący się: kompetencje, działania i strategie językowe. W ujęciu szczegółowym systemu komunikacyjne kompetencje językowe wyznaczone są przez trzy komponenty: kompetencję lingwistyczną, socjolingwistyczną i pragmatyczną. Kompetencja lingwistyczna odnosi się do wiedzy systemowej o języku (fonologia,

¹⁰⁸ Por. E. GAJEK: *Edukacja językowa w Unii Europejskiej...*, s. 31.

¹⁰⁹ L. BACHMAN: *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

T a b e l a 1

Opis umiejętności językowych z podziałem na poziomy

Poziom Rady Europy	Opis
1	2
A1	<p>Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie i potrafi:</p> <ul style="list-style-type: none"> — stosować potoczne wyrażenia oraz bardzo proste wypowiedzi dotyczące konkretnych potrzeb życia codziennego — formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące np. miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna, i rzeczy, które posiada, oraz odpowiadać na tego typu pytania — przedstawić siebie i innych — prowadzić prostą rozmowę, pod warunkiem że rozmówca mówi wolno i wyraźnie oraz jest gotowy do pomocy
A2	<p>Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym i potrafi:</p> <ul style="list-style-type: none"> — formułować podstawowe informacje dotyczące osoby rozmówcy i jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy — porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe, np. dokonać prostych zakupów, zamówić posiłek itp. — w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, w którym żyje, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego — zrozumieć najważniejsze informacje, gdy słucha ogłoszeń lub gdy słucha, jak inni mówią o tym, co się wydarzyło — zrozumieć drobne ogłoszenia, np. dotyczące zakupu jakiegoś artykułu
B1	<p>Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenia głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych jej spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego itd. i potrafi:</p> <ul style="list-style-type: none"> — radzić sobie w większości sytuacji komunikacyjnych, które mogą zdarzyć się w czasie podróży w regionie, gdzie mówi się danym językiem — tworzyć proste, spójne wypowiedzi ustne lub pisemne na tematy, które są jej znane bądź interesują — opisywać doświadczenia, zdarzenia, nadzieje, marzenia i zamierzenia, krótko uzasadniając swoje opinie i plany — zrozumieć prowadzoną wokół niej dyskusję lub informacje z wiadomości radiowych i telewizyjnych, jeśli są przedstawione wolno i wyraźnie — zrozumieć istotne informacje z krótkich artykułów prasowych i czytać standardowe listy — pisać listy, np. z prośbą o informację

1	2
B2	<p>Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenia głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy techniczne z zakresu jej specjalności i potrafi:</p> <ul style="list-style-type: none"> — porozumiewać się na tyle płynnie, spontanicznie, by prowadzić rozmowę z rodzimym użytkownikiem języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron — w szerokim zakresie formułować przejrzyste i szczegółowe wypowiedzi ustne i pisemne, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając zalety i wady różnych rozwiązań — zrozumieć większość programów radiowych czy telewizyjnych, jeśli są przedstawiane w standardowej odmianie języka — pisać recenzje i listy — rozumieć artykuły prasowe związane ze współczesnymi problemami — streścić fragmenty artykułów, wywiadów, opowiedzieć fabułę filmu czy sztuki
C1	<p>Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie szeroki zakres trudnych, dłuższych tekstów, dostrzegając także znaczenia ukryte, wyrażone pośrednio i potrafi:</p> <ul style="list-style-type: none"> — wypowiadać się płynnie, spontanicznie, bez większego trudu odnajdując właściwe sformułowania — skutecznie i swobodnie posługiwać się językiem w kontaktach towarzyskich i społecznych, edukacyjnych bądź zawodowych z rodzimymi użytkownikami języka — formułować jasne, dobrze zbudowane, szczegółowe, dotyczące złożonych problemów wypowiedzi ustne lub pisemne, sprawnie i właściwie posługując się regułami organizacji wypowiedzi, łącznikami oraz wskaźnikami zespoleńia tekstu — zrozumieć film, nawet jeśli zawiera on wyrażenia slangowe — zrozumieć skomplikowane opracowania i czytać współczesne teksty literackie — wypowiedzieć się pisemnie na wiele tematów
C2	<p>Osoba posługująca się językiem na tym poziomie może z łatwością zrozumieć praktycznie wszystko, co usłyszy lub przeczyta, oraz potrafi:</p> <ul style="list-style-type: none"> — streszczać informacje pochodzące z różnych źródeł, pisanych lub mówionych, w spójny sposób odtwarzać zawarte w nich tezy i wyjaśnienia — wyrażać swoje myśli płynnie, spontanicznie i precyzyjnie, subtelnie różniąc odcienie znaczeniowe nawet w bardziej złożonych wypowiedziach — czytać teksty literackie różnych gatunków, również takie, które zawierają wyrażenia idiomatyczne i slangowe — wypowiedzieć się pisemnie na wiele tematów, np. napisać krytyczną recenzję, dobrze zbudowany artykuł itp. — wziąć udział we wszelkich rozmowach prowadzonych przez rodzimych użytkowników języka

morfologia, składnia, leksyka i semantyka). Kompetencja socjolingwistyczna obejmuje znajomość reguł grzecznościowych, rejestrów stylów językowych, odmian języka i pozostałych czynników komunikacji wewnątrz- i międzykulturowej. Kompetencja pragmatyczna zakłada natomiast umiejętności prowadzenia dyskursu, osiągania spójności logicznej i gramatycznej, rozpoznawania rodzaju i formy tekstu oraz odczytywania ironii i parodii. Wykształcenie owych kompetencji w procesie nauczania wymaga stawiania uczącym się zadań językowo-poznawczych. Zadania powinny stanowić ambitne, lecz wykonalne wyzwanie, angażujące w sensowną komunikację. Istotne jest również, aby umożliwiały one uczącym się wypracowanie umiejętności przetwarzania danych, tj. radzenia sobie z wieloetapowymi działaniami poznawczymi o charakterze konkretnym lub abstrakcyjnym oraz dostosowania umiejętności analitycznych do wymogów danego zadania i wiązania z sobą poszczególnych jego etapów¹¹⁰.

„Europejski system opisu kształcenia językowego” wprowadza, oprócz tradycyjnie ujmowanych sprawności językowych o charakterze receptywnym (słuchanie i czytanie) oraz produktywnym (mówienie i pisanie), także dwie dodatkowe umiejętności: interakcję i mediację. Interakcja jest definiowana jako proces, w którym „przynajmniej dwie osoby uczestniczą w ustnej i/lub pisemnej wymianie informacji. Naprzemiennie są prowadzone działania produktywne i receptywne”¹¹¹. Mediację ujmuje się natomiast jako działanie, dzięki któremu możliwa jest „komunikacja między osobami, które — z różnych względów — nie mogą się ze sobą porozumieć”¹¹². Tym samym kładzie się nacisk na umiejętności praktyczne rozumiane jako wiedza proceduralna, tj. pozwalająca efektywnie zastosować posiadaną wiedzę deklaratywną. Oprócz poszerzenia liczby podstawowych sprawności językowych — w „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego” określanych jako „działania językowe” (*activities*) — o działania interakcyjne (*interactivities*) i działania mediacyjne (*mediating activities*), postuluje się wprowadzenie: kategorii sfer życia (*domains*), dziedzin i tematów (*topics*), tzw. kompetencji cząstkowych (*partial competencies*), różnicowania programów nauczania i scenariuszy programowych (*curriculum scenarios*). Kategoria działań interakcyjnych wzmacnia rolę sprawności konwersacyjnych — skoncentrowanych na umiejętnościach rozpoczynania, podtrzymywania i kończenia rozmowy, zmiany tematu rozmowy oraz przełamywania trudności komunikacyjnych. Istotą działań mediacyjnych jest nie tylko opanowanie umiejętności tłumaczenia ustnego czy pisemnego. Chodzi również o mediację w ramach tego samego języka, np. przekształcenie tekstu krótszego w dłuższy, uproszczenie tekstu lub zapis informacji uzyskanej ze słuchu. Kategoria sfer ży-

¹¹⁰ Europejski system opisu kształcenia językowego..., s. 136—139.

¹¹¹ Ibidem, s. 24.

¹¹² Ibidem, s. 26.

cia obejmuje cztery domeny-zakresy: sferę prywatną, publiczną, zawodową i edukacyjną. Połączenie tych zakresów z kategorią tematów wypowiedzi umożliwia dostrzeżenie różnic w potrzebach komunikacyjnych uczących się i jednocześnie pozwala dostosowywać do tych potrzeb treści nauczania. Umiejętności komunikacyjne promują też tzw. kompetencje cząstkowe. Zwiększa się rola skutecznej komunikacji i płynnej wypowiedzi, na drugi plan schodzi zaś premiowanie poprawności gramatycznej. Hanna Komorowska słusznie zauważa: „Umiejętności interakcyjne wypracowane w toku konwersacji w jednym języku, okazały się przydatne w pracy nad innym językiem obcym. Umiejętności są zatem nie tylko cząstkowe, ale także — jak to się niekiedy nazywa — transwersalne, czyli dające się przełożyć na inny przedmiot nauczania”¹¹³. Sam cel nauczania może być w dużym stopniu pragmatyczny, czyli zmierzać do wykształcenia umiejętności skutecznego wykorzystywania ograniczonych środków językowych. Bardzo często dokładny zakres i poziom kompetencji językowych jest warunkowany rodzajem wykonywanej czy podejmowanej pracy w poszczególnych dziedzinach. Rola zawodowa determinuje znaczenie umiejętności komunikacyjnych w mowie i piśmie. W niektórych profesjach najważniejsza jest np. zdolność do skutecznej interakcji podczas dyskusji i negocjacji w specjalistycznych obszarach, ale też umiejętność czytania i analizy odpowiednich dokumentów. W niektórych okolicznościach sprawności, na które istnieje największe zapotrzebowanie, dotyczą komunikacji ustnej. Dla wykonujących zaś określone czynności, np. w procesie wytwarzania produktów lub usług, kluczowe jest nabycie sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia.

Jak podkreśla H. Komorowska, założenia „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego” wykluczają preferowanie konkretnej metody nauczania języka obcego. Natomiast „niedogmatyczność podejścia, określana często jako nieewaluacyjność podejścia metodycznego, nie wyklucza jednak bynajmniej wpływu na dokonywane wybory, gdyż już same kategorie opisu mogą uświadamiać użytkownikowi istnienie pewnych zjawisk i czynników, jakie warto uwzględnić”¹¹⁴. Zasadne jest zatem promowanie takich metod nauczania języków, które kształcą niezależność w myśleniu, ocenie i działaniu w połączeniu z umiejętnością sprawnego i odpowiedzialnego funkcjonowania w życiu społecznym. Dlatego Rada Europy sugeruje oparcie edukacji na takich metodach nauczania i uczenia się, które rozwijałyby postawy, wiedzę i umiejętności pozwalające zarówno młodszemu, jak i starszemu uczącemu się na samodzielne myślenie i działanie, a także na większą odpowiedzialność i współpracę z innymi ludźmi¹¹⁵. Ponadto, podstawą określenia celów szeroko rozumianej edukacji powinny być indywidualne potrzeby uczących się i ogólne potrzeby społeczne, za-

¹¹³ H. KOMOROWSKA: *Europejski system opisu kształcenia językowego w pracy nauczyciela...*

¹¹⁴ Ibidem.

¹¹⁵ Por. z: *Europejski system opisu kształcenia językowego...*, s. 8.

dania i działania, jakie muszą uruchamiać, by te potrzeby realizować, oraz kompetencje i strategie, jakie muszą w związku z tym wypracować¹¹⁶. Wzrasta rola holistycznego stanowiska w nauczaniu języków obcych i podejścia wykorzystującego bodźce wzrokowe oraz zaangażowanie wielu zmysłów w proces uczenia się. Każdą metodę nauczania, każdą technikę pracy oraz ostateczny wybór celów można i należy traktować równorzędnie. „Europejski system opisu kształcenia językowego” nie daje bowiem żadnych nakazów czy zakazów, a jedynie dostarcza sumę nawet nie opisowych dyrektyw a przemysłów odnoszących się do celów kształcenia językowego¹¹⁷. W dokumencie bardziej chodzi o formułowanie pytań, na które należy odnaleźć odpowiedzi, aniżeli o zgromadzenie gotowych i uniwersalnych receptur uzdrawiających system nauczania języków. Nie ma tendencji do wydawania opinii oraz nie określa się skuteczności konkretnych podejść teoretycznych lub praktycznych. *Przewodnik polityki językowej w Europie* podkreśla, że każdy ma prawo do własnego języka i do wykorzystywania w swoim życiu pełnych możliwości językowych¹¹⁸.

Istotnym jednak postulatem odnoszącym się do dydaktyki języków obcych jest odejście od powszechnej niegdyś w procesie nauczania zasady równowagi sprawności językowych. „Europejski system opisu kształcenia językowego” wyraźnie sugeruje, że nie trzeba koncentrować się na wykształceniu wszystkich sześciu sprawności językowych. Zasadne jest położenie nacisku na tego rodzaju umiejętności, które zgodne są z docelowymi potrzebami użytkowników języka. Za naturalne uznano również, że w zasadzie znajomość każdego języka innego niż ojczysty jest niepełna i fragmentaryczna. Nie tyle chodzi o dążenie do przekształcenia uczącego się we wzorcowego „rodzimego użytkownika” języka, ile o kształtowanie umiejętności komunikowania się i wykorzystywania w życiu społecznym umiejętności cząstkowych (np. wypowiadania się w jednym języku, a rozumienia w innym). Kategoria różnojęzyczności (*plurilingualism*) różni się od pojęcia wielojęzyczności, określającego znajomość kilku języków przez daną osobę. „O różnojęzyczności [...] mówi się wówczas, gdy różne doświadczenia językowe osoby składają się na całościową kompetencję komunikacyjną”¹¹⁹. Można więc ją uznać za instrument sprawnego i skutecznego działania w społeczności wielokulturowej. Znajomość różnych języków i kultur jest podstawą nabycia kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej, przy czym w obrębie tych kompetencji mogą występować dodatkowe odmienności odnoszące się do wzajemnych relacji między umiejętnościami językowymi i wiedzą o kulturze kulturowej.

¹¹⁶ Ibidem, s. 115.

¹¹⁷ Por. z: H. KOMOROWSKA: *Europejski system opisu kształcenia językowego w pracy nauczyciela...*

¹¹⁸ Por. z: E. GAJEK: *Edukacja językowa w Unii Europejskiej...*, s. 32.

¹¹⁹ Por. z: ibidem, s. 10.

Biografia językowa i kulturowa człowieka jest zmienna i podlega ciągłym przekształceniom. Dlatego też doświadczenia różnojęzyczne i różnokulturowe nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz jako kombinacja elementów wpływają na osiągnięcie jednej, całościowej kompetencji komunikacyjnej, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i uzupełniają¹²⁰. W stosowaniu wskazań „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego” wzrastają oczekiwania, którym musi sprostać uczący. Nie sposób bowiem propagować metod nauczania, które kształcą niezależność w myśleniu, ocenie i działaniu, w połączeniu z umiejętnościami skutecznego funkcjonowania w życiu społecznym, jeżeli nauczyciele sami nie posiadli tych umiejętności¹²¹. Tymczasem badania postaw polskich nauczycieli dowiodły, że są oni przywiązani do „tradycyjnej roli [...] polegającej na przekazywaniu wiedzy encyklopedycznej”¹²². Ponadto, polska tradycja edukacyjna kładzie nacisk na przedkładanie poprawności językowej nad płynność i komunikatywność wypowiedzi. Dzieje się tak mimo deklarowanych, ujętych w różnych dokumentach normujących nauczanie szkolne, priorytetów odnoszących się do komunikacyjnego aspektu posługiwania się językiem. Jak wskazuje Agnieszka Otwinowska-Kasztelanic, jest to źródłem „sprzeczności z pojęciem różnojęzyczności, zakładającym swobodę komunikacyjną a nie bezwzględną poprawność gramatyczną”¹²³. Niewątpliwie, te negatywne czynniki rzutują na efekty edukacji formalnej na różnych szczeblach nauczania instytucjonalnego, jednocześnie podnosząc konkurencyjność i atrakcyjność pozaszkolnej edukacji językowej.

Uznaje się, że najważniejszymi rozwiązaniami metodologicznymi i metodycznymi są takie, które „okazują się najbardziej skuteczne w realizacji celów ustalonych na podstawie analizy potrzeb uczących się w określonym kontekście społecznym”¹²⁴. W określaniu celu nauczania konieczne jest zatem „zinwentaryzowanie” potrzeb uczących się. Niewątpliwie, niezbędna jest również analiza ich motywacji. Stosowanie tych wskazań oznacza uznanie zarówno różnorodności celów, jak i prowadzących do nich metod. Kształcenie językowe jest powiązane z osobowością człowieka, z tym, jak postrzega siebie i innych ludzi. Należy konstruować program nauczania (czyli wybrać konkretną metodę), opierając się na wiedzy, którą można pozyskać, stawiając określone pytania. Można je sformułować następująco:

¹²⁰ *Europejski system opisu kształcenia językowego...*, s. 16.

¹²¹ Por. z: E. GAJEK: *Edukacja językowa w Unii Europejskiej...*, s. 13.

¹²² I. ALEKSANDROWICZ-PĘDLICH: *Interkulturowość w kształceniu językowym w Polsce i w innych krajach europejskich*. W: *Nauczanie języków obcych — Polska a Europa*. Red. H. KOMOROWSKA. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, 2007, s. 43.

¹²³ A. OTWINOWSKA[-KASZTELANIC]: *Programy i materiały nauczania w szkolnictwie podstawowym Polski i innych krajów Unii Europejskiej a rekomendacje Rady Europy i Unii Europejskiej*. W: *Nauczanie języków obcych...*, s. 130.

¹²⁴ *Europejski system opisu kształcenia językowego...*, s. 124.

- w jakim celu uczący się nabywają nowy język?,
- czego należy ich w związku z tym uczyć?,
- kim są uczący się: wiek, płeć, wykształcenie, środowisko?,
- jaką wiedzę, umiejętności i doświadczenie mają uczący się?,
- jaki dostęp mają uczący się do podręczników i innych materiałów (słowników, podręczników gramatyki, pomocy audiowizualnych, komputerów i oprogramowania)?,
- ile czasu mogą (lub chcą) poświęcić na naukę?¹²⁵.

Uczących się języka należy postrzegać jako „jednostki społeczne”, tj. jako członków określonego społeczeństwa, mających do wykonania pewne zadania językowe, uwarunkowane nie tylko kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym. Nabywanie języka obcego w kontekście społecznym determinuje wybór takich metod, dzięki którym przyswajanie kompetencji komunikacyjnych kształtuje równolegle kompetencje międzykulturowe. Wszystkie stosowane metody powinny uwzględniać jednocześnie podmiotowość uczącego się i jego profil psychologiczny.

Można przyjąć hipotezę, że kompetencje językowe postulowane przez „Europejski system opisu kształcenia językowego” oznaczają sprostanie potrzebom pożądanym, ważnym i korzystnym zarówno z perspektywy jednostkowej, jak i społecznej. Przede wszystkim czynnościowe podejście do języka umożliwia integrację z innymi, przy jednoczesnym zachowaniu niezależności umiejętności sprawnego działania w (często nieznanym) otoczeniu. W sytuacji jednak dynamicznych zmian tego otoczenia, zwłaszcza z uwagi na przemiany cywilizacyjne i kulturowe, kompetencja językowa musi w dużym stopniu podlegać ciągłej aktualizacji i prowadzić do dostosowania się do zmiennej sytuacji. Dlatego też współczesne kształcenie językowe winno wyposażać w szereg sprawności zarówno o charakterze intelektualnym (receptywnym i proceduralnym), jak i mentalnym, uruchamiających motywację, a także szeroko pojęte zasoby psychologiczne użytkownika języka. „Europejski system opisu kształcenia językowego” wyraźnie podkreśla, że cechy osobowości, jako stanowiące istotny składnik kompetencji ogólnych i wpływające na umiejętności, „powinny być brane pod uwagę w procesie kształcenia językowego”¹²⁶. Przy czym określone uwarunkowania osobowościowe nie są wartością stałą, ale „można je kształtować i modyfikować”¹²⁷. Pełne zaangażowanie uczącego się w proces nabywania języka umożliwia skuteczne wykonywanie konkretnych zadań. W uruchomieniu tego zaangażowania równie ważne są mechanizmy motywacji wewnętrznej i zewnętrznej¹²⁸.

¹²⁵ Ibidem, s. 8.

¹²⁶ Ibidem, s. 22.

¹²⁷ Ibidem.

¹²⁸ Ibidem, s. 140.

Rozdział 2

Psychologiczne uwarunkowanie procesu przyswajania języka obcego

2.1. Motywacja i poczucie lęku a uczenie się języka

Kluczowym czynnikiem warunkującym postępy w uczeniu się jest motywacja, przekonanie, że wysiłek zaangażowany w zdobywanie wiedzy lub umiejętności przynosi wymierne korzyści. U podstaw formułowania wszystkich teorii motywacji odnajdziemy założenie, że każde zachowanie ma swoją przyczynę. W najbardziej ogólnym sensie motywacja to pewien konstrukt teoretyczny, pozwalający tłumaczyć: wywołanie zachowania (zwłaszcza nastawionego świadomie na cel), jego ukierunkowanie i trwanie¹. W węższym sensie przez motywację możemy rozumieć wewnętrzny stan organizmu pobudzający do działania lub dostarczający napędu do działania². Z perspektywy psychologii uczenia się³ i pedagogiki⁴ istotne jest, że przez pojęcie motywacji można wyjaśnić zachowanie skutkujące zdobywaniem wiedzy i umiejętności, w tym nabywanie wiedzy i umiejętności w zakresie języka obcego.

¹ J. BROPHY: *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: PWN, 2002.

² A. REBER: *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2000.

³ *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Red. I. KURCZ. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.

⁴ M. PAMUŁA: *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2003.

2.1.1. Pojęcie motywacji

Termin „motywacja” stosowany jest do opisu mechanizmów odpowiedzialnych za uruchomienie, ukierunkowanie, podtrzymanie i zakończenie zachowania. W kategoriach motywacji można rozpatrywać działanie zmierzające do uzyskania jakiegoś komponentu, dzięki któremu organizm funkcjonuje w stanie równowagi. Z tej perspektywy motywacja byłaby niezbędnym bodźcem umożliwiającym zaspokojenie wszelkich — począwszy od najbardziej elementarnych — potrzeb człowieka. Jednak możemy o niej mówić również jako o pobudzeniu do działania w sytuacji, kiedy ludzkiemu organizmowi nie zagrażają niedobory zakłócające jego funkcjonowanie na poziomie fizjologicznym. Dzięki niej człowiek może formułować cele zmieniające jego status jako osoby funkcjonującej w świecie społecznym (zewnętrznym) i — jednocześnie — istniejącej niejako w świecie wewnętrznym, nabywającej świadomość siebie i zdolnej planować własny rozwój. Możliwości człowieka, a także zestawy celów, które pragnie osiągnąć, nie mają praktycznie żadnych granic, lecz konkretne działanie uwarunkowane jest zdolnością do uczenia się, myślenia i rozwiązywania problemów. Na dyspozycje do działania wpływają jednak oprócz czynników społecznych również czynniki biologiczne, organiczne, z których najważniejszym jest struktura mózgu.

2.1.2. Podejście behawioralne

Na kształtowanie się poglądów dotyczących motywacji wpływ miały teorie i badania behawioralne. Podejście wczesnobehawioralne zakładało, że człowiek jest istotą reagującą na podstawowe popędy lub potrzeby. Uważano, że uzależnienie od tych popędów i potrzeb jest co prawda elementarnym warunkiem aktywności jako takiej, ale do wielokrotnego zaistnienia określonego działania potrzebny jest bodziec wzmacniający. Mechanizm uczenia się próbowano wyjaśniać przez odwoływanie się do wczesnych doświadczeń uczącego się z dzieciństwa, kiedy nabywając różne umiejętności, otrzymywał nagrody i wzmocnienia⁵. To podejście dało początek współczesnemu behawioryzmowi, widzącemu w systemie kar i nagród najbardziej istotny i efektywny czynnik motywowania do pożądanego zachowania. Jeżeli uznać, że istotą każdego uczenia jest wywołanie pożądanego zachowania, to rzeczywiście ów stan pożądanym można osiągnąć dzięki ukierunkowanym bodźcom, które inspirują i (przede

⁵ C. HULL: *Essentials of Behavior*. New Haven: Yale University Press, 1951.

wszystkim) podtrzymują konkretne zachowanie. Formą wzmocnienia może być pochwała, przywilej, szeroko pojęta nagroda, jaką otrzymuje uczący się za właściwą reakcję na oczekiwania nauczyciela. Oczywiście jest natomiast, że motywacja w tym wypadku oznacza odpowiedź raczej na impuls zewnętrzny aniżeli wewnętrzny. Regularność wzmocnień wywołuje względnie stałe zachowania uznane za pozytywne, stając się jednak w praktyce mechanizmem kontroli i nadzoru ludzkiego postępowania. Niektóre z ujęć behawioralnych właśnie karze przyznają szczególną rolę we wzmacnianiu pozytywnych postaw⁶. Wiercono, że do tłumienia lub rugowania reakcji niepożądanych wystarczające jest wyłączenie ich z systemu wzmocnień, a więc waloryzowanie jednego komponentu doprowadzi (niejako automatycznie) do osłabienia komponentu innego w strukturze zachowania. Motywację ujmowano zatem głównie w kategoriach zewnętrznych.

W centrum badań behawiorystów znalazły się specyficzne warunki lub sytuacja wywołująca określone zachowanie, jego konsekwencje oraz prawdopodobieństwo ponownego wystąpienia. Zastanawiano się np., czy danie dziecku tabliczki czekolady w zamian za nauczenie się listy czasowników nieregularnych oznacza utrwalenie pozytywnego stosunku do podobnego zadania w innej sytuacji, czy też wzmocnienie to nie zamyka zestawu możliwych bodźców i zachęt. Przyjęcie stanowiska behawioralnego w pedagogice skłania w praktyce co najmniej do równoważenia możliwych nagród równie możliwymi restrykcjami.

2.1.3. Teoria potrzeb

Za alternatywę dla koncepcji wzmocnień można uznać liczne ujęcia, które sytuowały motywację w perspektywie teorii potrzeb. Przeróżne klasyfikacje potrzeb przybierały postać hierarchiczną, poczynawszy od pierwotnych (biologicznych) po wtórne, złożone (psychiczne). Zachowanie można — najogólniej — określić jako odpowiedź na ujawniającą się, wymagającą zaspokojenia potrzebę organizmu biologicznego lub psychicznego człowieka. Potrzeby wywołują rodzaj napięcia wewnętrznego, zmuszającego jednostkę do ich zaspokojenia, również w sposób hierarchiczny. Motywacja jest tutaj równoznaczna z „press”, czyli siłą, presją ponaglącą człowieka do uwolnienia owego napięcia i zaspokojenia potrzeb. Wiele popularnych teorii potrzeb, w tym często przywoływana

⁶ W. ESTES: *An Experimental Study of Punishment*. “Psychological Monographs” 1994, Vol. 57, nr 144; R.L. SOLOMON, E.S. BRUSH: *Experimentally Derived Conceptions of Anxiety and Aversion. Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1956; E. THORNDIKE: *The Measurement of Intelligence*. New York: Teachers College Press, 1927.

hierarchia potrzeb Masłowa⁷, na pewno pomogło uświadomić złożoność czynników wpływających na zachowanie. W analizie potrzeb podkreślano często, że u szczytu ich hierarchii znajdują się te odnoszące się do samorealizacji człowieka lub natury transcendentnej⁸. Jednak o ile samą złożoność ludzkiego postępowania (a więc i uczenia się) mogą ilustrować różne katalogi potrzeb, o tyle żadne nie wyjaśniają złożonych mechanizmów określonych zachowań. Z poszukiwania przeróżnych klasyfikacji motywów uczenia się wynika, że bardziej zasadne jest mówienie o wiążące równolegle ujawnianych potrzeb aniżeli o ich możliwym pełnym zestawie czy też wewnętrznej hierarchii.

2.1.4. Motywacja osiągnięć

R. Atkinson przyjął założenie o istnieniu hipotetycznej tendencji do osiągnięcia sukcesu. Według niego, ludzie różnią się w znaczący sposób w swoich potrzebach osiągnięć i odnoszenia sukcesów. W zależności od aktualnego stanu motywacji charakteryzuje ich tendencja do osiągnięcia sukcesu/tendencja do unikania niepowodzenia, która ma różne natężenie, osiągając swoje maksimum, kiedy w percepcji podmiotu zadanie nie jest ani nazbyt łatwe, ani też nazbyt trudne. Tendencja do unikania porażki jest najsilniejsza w sytuacjach, kiedy określone zadanie postrzegane bywa jako średnio trudne. Teorii R. Atkinsona zawdzięczamy ważne uogólnienie: ludzie w większości sytuacji motywowani są zarówno przez potrzebę osiągnięcia sukcesu, jak i uniknięcia porażki. Dominacja jednej z tych tendencji jest efektem różnic indywidualnych, wpływających zasadniczo na dokonywane wybory. Osoby o silnej, subiektywnej tendencji do unikania porażki preferują takie zadania, których rezultatom nie zagraża wysoka skala trudności. Odmienne ukształtowana jest hierarchia wyborów osób z silną motywacją osiągnięć. Stopień złożoności określonych zadań staje się wówczas czynnikiem mobilizującym do działania, uruchamiającym rezerwy energii psychicznej. Zaproponowany przez Atkinsona model motywacji jest w istocie modelem dualistycznym. Motywacja do osiągnięć przybiera bowiem postać wzorca pozytywnego lub negatywnego. Te dwa wzorce lub orientacje to jednocześnie także dwie niezwykle istotne potrzeby, które ujawniają się w procesie uczenia się. Silna motywacja do odnoszenia sukcesu idzie w parze ze zdolnością do podejmowania wysiłku i otwartością na nowe wyzwania. Moty-

⁷ A.H. MASŁOW: *The Superior Person*. "Trans-action" 1964, nr 1.

⁸ R. GROSS, R. MCILVEEN: *Psychology a New Introduction*. London: Hodder & Stoughton, 1998; P. ZIMBARDO: *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN, 1999; W. ŁUKASZEWSKI: *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. STRELAU. T. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.

wacja do unikania porażek skłania do przyjmowania postaw zachowawczych i powielania schematów. Tym samym obie te motywacje, modyfikując charakter dokonywanych wyborów, bezpośrednio wpływają na ujawniane przez uczącego się oczekiwania wobec uczenia się jako takiego.

Późniejsze od teorii Atkinsona hipotezy odnoszące się do motywacji osiągnięć wskazały przede wszystkim na to, że motywacja dążeńiowa i unikająca są subiektywnymi czynnikami regulacji zachowania⁹. Ludzie pragnący się doskonalić (dążący do mistrzostwa) i wykazać się w jakiejś dziedzinie podejmują inicjatywę i ryzyko, są nastawieni na działanie. Unikanie sytuacji związanych z wykazywaniem się zbieżne jest z poczuciem lęku przed działaniem. Obydwa te podejścia mogą przybrać postać stałych tendencji w zachowaniu uczącego się. Nie należy jednak zapominać, że zasadniczym czynnikiem uaktywniającym jedną z dwóch biegunowych postaw są konkretne sytuacje a nie teoretyczne modele. Nawet najsilniej nastawiona na osiąganie mistrzostwa jednostka może przejawiać tendencję do wycofania się i lęk przed zadaniem, jeżeli wykroczy ono poza zdobyte już doświadczenie i zagrozi wyobrażeniu o własnych umiejętnościach.

Postrzeganie motywacji do osiągnięć jako warunkowanej, regulowanej przez określone sytuacje ma ważne znaczenie w nauczaniu języka obcego dorosłych. Osiągnięcie kompetencji językowej może być potrzebą, którą ujawnia osoba o dużej, ogólnej kompetencji intelektualnej i mająca silne, subiektywne poczucie własnej wartości, będące efektem sukcesów zawodowych i osiągniętej pozycji społecznej. Jednocześnie, sytuacja powrotu do umownej ławki szkolnej może być czynnikiem aktywizującym lęk przed ośmieszeniem się, uruchamiać stres powodowany wystawianiem się na ocenianie i konfrontację z innymi. W takiej sytuacji nawet bardzo mocna motywacja do osiągnięć zostanie zakłócona lub całkowicie zablokowana.

2.1.5. Teorie redukcji popędu

Przez wiele lat badania nad motywacją zdominowały teorie redukcji popędu. Podobnie jak teoria A.H. Masłowa¹⁰ lub teoria osiągnięć próbowały one wyjaśniać, dlaczego ludzie zachowują się w określony sposób lub odmawiają podjęcia działania, którego my oczekujemy. Również Freudowska koncepcja nieświadomej motywacji próbowała tłumaczyć, dlaczego zachowujemy się

⁹ A.J. ELLIOT, J. HARACKIEWICZ: *Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Meditational Analysis*. "Journal of Personality and Social Psychology" 1996, 70.

¹⁰ A.H. MASŁOW: *The Superior Person...*

w sposób, którego sami nie rozumiemy. Wszystkie te koncepcje, wykorzystane później przez Eriksona i innych, przyczyniły się do wzbogacenia teorii rozwoju ludzkiego.

Jednym z najważniejszych zjawisk związanych z teorią osiągnięć oraz z teoriami redukcji popędu jest podstawowa zasada homeostazy, czyli równowagi. Zakłada ona, że i zwierzęta, i człowiek nie czują się dobrze w stanie pobudzenia, szukając ciągle stabilizacji — zarówno w wymiarze fizjologicznym, jak i psychologicznym. Pogląd ten zmienił się nieco pod wpływem koncepcji kanadyjskiego psychologa D. Hebba¹¹, który wskazał, że zwierzęta i ludzie szukają stanu „optymalnego pobudzenia”, pozwalającego im najlepiej funkcjonować. Badania Hunta oraz Berlynea potwierdzają, że nawet szczury mogą być motywowane przez ciekawość poznania czegoś nowego, a nie tylko chęcią uzyskania nagrody w postaci pożywienia lub uniknięcia bólu.

2.1.6. Teorie optymalnego pobudzenia

M. Csikszentmihalyi¹² na podstawie wielkiej liczby ankiet, których celem było uzyskanie odpowiedzi na pytanie o to, co respondenci uznają za wyznacznik szczęścia, sformułował pojęcie stanu uskrzydlenia („*flow*”, jednocześnie: „przepływ”). Niezbędne do realizacji zamierzeń energia i zaangażowanie mają źródło nie tyle w oczekiwaniu na sukces lub nagrodę przychodzącą z zewnątrz, ile w wewnętrznym poczuciu satysfakcji z wykonywania określonego zadania, uznawanego subiektywnie za ważniejsze od innych. Do stanu uskrzydlenia dochodzi, kiedy świadomie i analitycznie, krok po kroku, zmierza się do osiągnięcia sformułowanego celu i jednocześnie utożsamia się go z wyzwaniem, któremu można sprostać intelektualnie i mentalnie. Według Csikszentmihalyiego, zdolność do odczuwania szczęścia łączy się nie z samym stanem uskrzydlenia, lecz jest efektem pozytywnej w kategoriach poznawczych kwalifikacji zrealizowanego działania. Stan przepływu pojawia się w momencie, gdy wysiłek potrzebny do sprostania konkretnemu (sportowemu, artystycznemu, intelektualnemu) zadaniu pochłania działający podmiot całkowicie. Skoncentrowanie się na zadaniu jest w koncepcji Csikszentmihalyiego ekwiwalentne dla dominacji w ludzkim działaniu motywacji wewnętrznej. W stanie uskrzydlenia bowiem przestają mieć znaczenie „transakcyjne”, wynikające z interakcji z otoczeniem,

¹¹ D. HEBB: *The Organization of Behavior*. New York: Wiley and Sons, 1949.

¹² M. CSIKSZENTMIHALYI: *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row, 1990; IDEM: *Creativity: Flow and The Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins Publishers, 1996.

determinanty realizacji określonego zadania. W sytuacji, kiedy staje się to trwałą tendencją, dąży się do podniesienia stopnia trudności wykonywanych czynności, szukając wciąż nowych wyzwań i doświadczeń. „Flow” można uznać za pojęcie, które uogólnia działanie pozytywne, zakorzenione w równie pozytywnej motywacji. Jednocześnie jednak bardzo istotny jest związek koncepcji Csikszentmihalyiego z tymi poszukiwaniami w psychologii, które zdolność człowieka do twórczej obecności w świecie utożsamiały z możliwością przezwyciężenia negatywnego, destrukcyjnego oddziaływania lęku i strachu. Stan przepływu byłby zatem w dużej mierze „odpowiedzialny” za redukcję lęku w uczeniu się i za utrwalanie postaw aktywnych, otwartych na nową wiedzę.

2.1.7. Motywacja zewnętrzna i motywacja wewnętrzna

Motywacja wewnętrzna może pobudzać do działania, które ma wartość samą w sobie, zewnętrzna — zachęcać do podjęcia aktywności, która podlega nagrodzie lub nie podlega karze. Ścisłej rzecz ujmując, za motywację wewnętrzną uznaje się „tendencję podmiotu do podejmowania i kontynuowania działania ze względu na treść tej aktywności”¹³. Jakościowo odmienna motywacja zewnętrzna inspirowała do działania, które realizowane jest ze względu na zewnętrzne wobec niego czynniki, mające być konsekwencją jego wykonywania lub efektywnego zakończenia.

Z przyjęcia założenia, że na zachowanie człowieka wpływają określone bodźce, wynika możliwość wyróżnienia wzmocnienia zewnętrznego lub wewnętrznego jako determinantów dwóch typów motywacji: zewnętrznej i wewnętrznej. Wpływ nagród zewnętrznych na motywację wewnętrzną analizowano w wielu eksperymentach¹⁴. Jednym z ważniejszych efektów było dostrzeżenie prawidłowości, że osoby nagradzane wykazywały niższy poziom motywacji niż osoby, którym obiecywano nagrody za realizację określonego zadania. Inne z wniosków wskazywały na to, że charakter sterujący zewnętrznego nagradzania może łączyć się ze spadkiem wewnętrznej motywacji. Ogół zewnętrznych czynników motywujących (w postaci nagrody lub zapłaty) obniża wewnętrzną motywację aktywności, gdyż przyczyna działania postrzegana jest jako umiejscow-

¹³ A. GAŁĄZKA: *Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce*. Kraków: Impuls, 2008, za: E.L. DECI: *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press, 1975, s. 117.

¹⁴ E. DECI: *The Effects of Contingent and Noncontingent Rewards and Controls on Intrinsic Motivation*. „Organizational Behavior and Human Performance” 1972, Vol. 8, nr 2; M. LEPPER, D. GREENE, R. NISBETT: *Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Reward: A Test of the "Overjustification" Hypothesis*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1973, Vol. 28 (1).

wiona na zewnątrz (a nie wewnątrz) podmiotu. Konsekwencją jest redukcja subiektywnego poczucia wpływu na efekt konkretnego działania. Nie odnotowano natomiast ujemnego wpływu na motywację wewnętrzną¹⁵, kiedy bodziec zewnętrzny łączył się z informacją pozytywną, a zatem dostarczana nagroda przybierała postać pochwał i zachęt. Późniejsze badania¹⁶ nie potwierdziły tezy o bezwzględnie destrukcyjnym wpływie nagród zewnętrznych na motywację wewnętrzną, uznając je za ważny czynnik pobudzenia aktywności i kreatywności podmiotu określonych zadań. Za przesłankę ograniczającą motywację wewnętrzną uznaje się m.in. wprowadzenie różnych mechanizmów kontroli określonej aktywności¹⁷. W myśl atrybucyjnego modelu motywacji osiągnięć¹⁸ najbardziej istotnym czynnikiem wpływającym na poczucie satysfakcji z osiągnięcia sukcesu jest widzenie w nim efektu działania, w realizacji którego w pełni wykorzystano własne możliwości i umiejętności. Postępowanie jednostek o silnej motywacji osiągnięć uruchamiane jest przez równie silną potrzebę zdobycia wiedzy o własnych możliwościach i umiejętnościach.

Badania¹⁹ nad wpływem przekonań o sobie, będących czynnikiem uruchamiania motywacji do działania, wskazały, że osiągnięciom sprzyja wysoka samoocena działającego podmiotu. Znaczenie pozytywnego myślenia o sobie jako czynnika aktywizacji motywacji podkreślało wielu psychologów²⁰. Dążenie do osiągnięcia i utrwalenia poczucia własnej wartości uznano tym samym za jedną z najważniejszych determinant sterujących działaniem człowieka.

Złożoność ludzkiej motywacji wynika z konieczności skoordynowania szeregu komponentów o charakterze procesualnym (uruchomienie, podtrzymanie, zaniechanie, zakończenie działania), a także z tego, że w podejmowaniu konkretnego działania różne motywy współdziałają lub są wobec siebie konkurencyjne (skonfliktowane). Struktura motywacji i charakter działających motywów nie są wartością stałą, ale modyfikowaną w zależności od wieku działającego

¹⁵ E. DECI, R. RYAN: *The General Casuality Scale: Self-Determination in Personality*. "Journal of Research in Personality" 1985, Vol. 19, s. 35.

¹⁶ R. EISENBERGER: *Learned Industriousness*. "Psychological Review" 1992, Vol. 99 (2); R. EISENBERGER, J. CUMMINGS, S. ARMELI, P. LYNCH: *Perceived Organizational Support, Discretionary Treatment, and Job Satisfaction*. "Journal of Applied Psychology" 1997, Vol. 82 (5).

¹⁷ T.S. PITTMAN, J. EMERY, A.K. BOGGIANO: *Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations: Reward — Induced Change in Preference for Complexity*. "Journal of Personality and Social Psychology" 1982, 42; M.R. LEPPER, D. GREENE: *Turning Play into Work: Effects of Adult Surveillance and Extrinsic Rewards on Children's Intrinsic Motivation*. "Journal of Personality and Social Psychology" 1975, 31.

¹⁸ B. WEINER: *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: New York Springer—Verlag, 1986.

¹⁹ B. HANSFORD, J. HATTIE: *The Relationship Between Self and Achievement/Performance Measures*. "Review Of Educational Research" 1982, Vol. 52, nr 1.

²⁰ G. GOETHALS: *Psychology from the Lost and Found*. "Personality And Social Psychology Bulletin" 1986, Vol. 12, nr 3; *Social Comparison Processes: Theoretical and Empirical Perspectives*. Eds. J. SULS, R. MILLER. Oxford: Hemisphere, 1977.

podmiotu, jego doświadczeń oraz wpływu czynników zewnętrznych, takich chociażby jak środowisko rodzinne czy społeczne. W uczeniu się podstawowym mechanizmem motywacyjnym często bywa zewnętrzna nagroda lub kara, najczęściej w formie oceny, za czynnik aktywizujący uznaje się również rywalizację i współzawodnictwo²¹. Jeżeli poszerzy się możliwości dokonywania wyboru przez uczącego się, ma on większą szansę na rozwijanie motywacji wewnętrznej. Rezygnacja z presji uzyskania pozytywnych ocen wewnętrznych, uruchomienie mechanizmów samooceny, sprzyja pojawieniu się motywacji wewnętrznej i związanych z nią efektów²².

2.1.8. Wewnętrzna przyczynowość zachowania

Istota podejmowanego działania, na podstawie motywacji wewnętrznej, zależy od postrzegania przez podmiot wewnętrznej przyczynowości. Kategoria przyczynowości pochodzi z koncepcji F. Heidera²³ oraz R. DeCharmsa²⁴ i dotyczy stopnia, w jakim jednostka przypisuje swojemu zachowaniu — i jego konsekwencjom — udział własny lub środowiskowy. W sytuacji, kiedy dana osoba ocenia, że powodem zachowania są czynniki zależne od niej (wynikające z postawy, charakteru lub osobowości), mamy do czynienia z atrybucją wewnętrzną. Atrybucja zewnętrzna łączy się natomiast ze stanowiskiem mówiącym, że zachowanie wynika z sytuacji, w jakiej znajduje się działająca osoba, i że większość ludzi w podobnym położeniu reaguje identycznie. Heider odróżniał przypisywanie przyczynowości (określanie, kto jest sprawcą) od przypisywania winy (odpowiedzialności), czyli od tendencji do poszukiwania winowajcy, osoby odpowiedzialnej za konkretne zdarzenie. Według niego, naturalną ludzką dyspozycją jest skłonność do interpretowania nawet zupełnie przypadkowych zdarzeń w kategoriach intencjonalnych. Każdy człowiek poszukuje sposobów wyjaśnienia sobie mechanizmów zachowań. Albo postrzega siebie jako aktywnego, twórczego inicjatora, autora mającego wyraźny wpływ na otoczenie, albo uznaje aktywność za efekt działania na tyle znaczących sił zewnętrznych, że własny wkład w bieg wypadków wydaje się mu nieistotny. Jednostka może być przekonana, że o jej zachowaniu decydują głównie zewnętrzne okoliczności (zewnętrz-

²¹ Por. z: E.L. DECI: *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press, 1975; D. TURSKA: *Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego młodzieży*. Lublin: UMCS, 1994.

²² Por. z: E.L. DECI: *Intrinsic Motivation...*

²³ F. HEIDER: *Social Perception and Phenomenal Casuality*. "Psychological Review" 1944, Vol. 51, nr 6.

²⁴ R. DECHARMS: *Personal Causation: The Internal Affective Determinants of Behavior*. New York: Academic Press, 1968.

na przyczynowość), takie jak: trudność zadania, warunki zobowiązania wobec przełożonych, zapowiedź uzyskania atrakcyjnej nagrody. Może jednak postrzegać działanie jako uzależnione od wkładu własnego, od uruchomienia zdolności, wysiłku, zainteresowania i zaangażowania w aktywność, a także od dążenia do osiągnięcia satysfakcji ze sprawnego wykonania zadania itd. (wewnętrzna przyczynowość).

Niewątpliwie, rodzaj dokonywanej atrybucji w dużym stopniu wpływa na formułowanie oczekiwań co do efektów określonego działania, stymulując ujawniane emocje i sposoby wykonywania konkretnych czynności. W procesie uczenia znaczenie ma stałość atrybucji. Przypisywanie wyników uczenia się czynnikom, które są podmiotowe, owocuje trwałymi tendencjami, pomagającymi skutecznie działać w sytuacjach o większej skali trudności. Uznawanie zaś czynników zewnętrznych za nadrzędną przyczynę aktywności sprzyja postawom pasywnym i utrwaleniu poczucia, że odpowiedzialność za efekty leży po stronie nie wykonawcy zadania a tych, którzy to zadanie narzucili. Jednostki, u których dominuje tendencja do umiejscowienia źródeł kontroli działania na zewnątrz siebie, wskażą na zewnętrzne przyczyny określonych wydarzeń. Przeciwnie czynić będą ci, którzy mechanizmy kontroli umiejscawiają wewnątrz siebie. Dla psychologicznych aspektów uczenia ma to znaczenie fundamentalne.

2.1.9. Swoboda wyboru

Zgodnie z wieloletnią już tradycją badań istnienie dostępnych alternatyw dla działania zwiększa udział motywacji wewnętrznej, ponieważ daje możliwość doświadczenia własnego wpływu na rzeczywistość, co jest źródłem autodeterminacji²⁵. Z teorii autodeterminacji wynika przesłanka głosząca, że stworzenie działającemu podmiotowi warunków do autonomii (danie mu możliwości podejmowania samodzielnie decyzji, co i jak robić), przy zwiększeniu jego poczucia sprawstwa, wpływa na skuteczność działania w stopniu nie mniejszym (a nawet większym) niż preferowane przez tradycyjne modele nauczania systemy nagród i kar zewnętrznych. Jednocześnie, poczucie autonomii nie prowadzi do postaw izolacji, ale staje się ważnym czynnikiem afiliacji, nawiązywania i utrzymywania kontaktów z innymi.

M. Zuckerman, J. Porac, D. Lathin, R. Smith, E. Deci²⁶ stwierdzili, stosując schemat eksperymentalny, że umożliwienie badanej grupie dokonania wy-

²⁵ E. DECI, R. RYAN: *Intrinsic Motivation and self-Determination in Human Behavior*. New York—London: Plenum Press, 1985; M. KOFTA: *Samokontrola a emocje*. Warszawa: PWN, 1985.

²⁶ E. DECI, R. RYAN: *The Support of Autonomy and the Control of Behavior*. "Journal of Personality and Social Psychology" 1987, Vol. 53, nr 6.

boru zadań z oferowanej puli wpływa na zwiększenie motywacji wewnętrznej. Inaczej działa się w grupie, którą pozbawiono szansy wyboru zadań. Inni badacze także udokumentowali dwukierunkową zależność między swobodą wyboru a motywacją wewnętrzną²⁷. Można więc przyjąć, że swoboda wyboru jest jedną z ważniejszych determinant uruchomienia motywacji wewnętrznej. W odróżnieniu od motywacji zewnętrznej, instrumentalnej, pozwala ona utrwalić stałą „podmiotową dyspozycję motywacyjną”, czyli tendencję do aktywności „swobodnej i zróżnicowanej, kierowanej indywidualnymi zainteresowaniami”²⁸.

2.1.10. Kompetencja

Na wzrost udziału motywacji wewnętrznej w przebiegu aktywności wpływa spostrzeganie możliwości podnoszenia indywidualnych kompetencji w danej dziedzinie. Dążenie do zdobycia wiedzy i chęć skutecznego działania wiążą się z jednoczesnym ujawnieniem się potrzeby kompetencji, jako kluczowej wśród potrzeb związanych z uczeniem się. W myśl teorii samookreślenia²⁹ ludzie mają naturalną skłonność do podejmowania wyzwań, dzięki którym rozwijają swoją kompetencję (uzyskując jednocześnie kontrolę nad szeroko pojętym środowiskiem, w którym działają). Dlatego też zadania, którym powinna sprostać jednostka, muszą być w formie i treści zawsze swoistym wyzwaniem, budzić zainteresowanie, zawierać walor nowości, ale nieść także pewną dozę ryzyka, niepewności, związaną z końcowym rezultatem³⁰. Dążenie do sukcesu i mistrzostwa łączy się z poczuciem skuteczności podejmowanych działań³¹, a zatem z dużym poziomem motywacji wewnętrznej, odpornością na porażki i gotowością do przyjmowania odpowiedzialności za swoje postępowanie. D. McClelland³² uznawał za wrodzoną zdolność do odczuwania satysfakcji z powodu wzrostu własnych umiejętności. Systematyczne doznawanie takiej satysfakcji wzmacnia jednocześnie i utrwala motywację do samodoskonalenia.

²⁷ M. CSIKSZENTMIHALYI, R. GREAF: *The Experience of Freedom in Daily Life*. „American Journal of Community Psychology” 1980, Vol. 18.

²⁸ A. TOKARZ: *Mechanizmy motywacyjne w rozwoju zdolności twórczych*. W: „Acta Universitatis Nicolai Copernici”. T. 22: *Twórczość: zdolności, środowisko, edukacja*. Red. W. LIMONT. Toruń: UMK, 1997, s. 29.

²⁹ E.L. DECI: *Intrinsic Motivation...*; IDEM, R. RYAN: *The General Casuality Scale...*; IDEM: *Intrinsic Motivation and Self-Determination...*

³⁰ E. DECI, J. CONNELL, R. RYAN: *Self-Determination in a Work Organization*. „Journal of Applied Psychology” 1989, Vol. 74, nr 4.

³¹ Por. z: A. BANDURA: *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

³² D. MCCLELLAND: *Human Motivation*. Glenview: Scott Foresman, 1985.

2.1.11. Wzmocnienia zewnętrzne

Przy występowaniu zewnętrznych wzmocnień (nagrody, oceny, wypłaty pieniężne) nagroda nabiera w percepcji wykonawcy instrumentalnego charakteru w stosunku do samego działania, zachowanie przybiera postać zorientowanego na cel (uzyskanie nagrody), gdzie każdy krok powinien przybliżać jednostkę w miarę szybko do jego osiągnięcia. W eksperymentach Z. Shapiry³³ osoby badane wybierały tak długo najbardziej interesujące zadania, bez względu na ich trudność, dopóki nie zostały wprowadzone nagrody. Po tym fakcie wybierały zadania łatwiejsze, oczekując, że w ten sposób będą mogły je szybciej uzyskać. Przy podobnej procedurze badawczej stwierdzono, że po wprowadzeniu nagród osoby badane wybierały zadania łatwiejsze także po zakończeniu części eksperymentalnej, czyli w czasie, gdy nie przydzielano już żadnych nagród³⁴. Wpływ wzmocnień zewnętrznych na motywację wewnętrzną jest przedmiotem licznych badań. Do najważniejszych zaliczamy przedstawione dalej teorie.

2.1.12. Teoria autopercepcji (*self-perception*) Bema (1972)

Zgodnie z tą koncepcją³⁵ (nazywaną także teorią spostrzegania siebie)³⁶ w trakcie działania jednostki nie można mówić o pełnej świadomości przyczyn podjętej przez nią aktywności. Ludzie obserwują samych siebie, aby zrozumieć, dlaczego postępują tak a nie inaczej, czynią to dokładnie w taki sam sposób, jak poznaje się innych ludzi. A zatem obserwują samych siebie i analizują to, jak w pewnych sytuacjach się zachowują i jak na określone bodźce reagują. Ta

³³ Z. SHAPIRY: *Expectancy Determinants of Intrinsically Motivated Behavior*. "Journal of Personality and Social Psychology" 1976, 34.

³⁴ T.S. PITTMAN, J. EMERY, A.K. BOGGIANO: *Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations...*

³⁵ D. BEM: *Self-Perception: An Alternative Interpretation of Cognitive Dissonance Phenomena*. "Psychological Review" 1967, Vol. 74; IDEM: *Self-Perception Theory*. In: *Advances in Experimental Social Psychology*. Ed. L. BERKOWITZ. Vol. 6. New York: Academic Press, 1972.

³⁶ S. URANOWITZ: *Helping and Self-Attributions: a Field Experiment*. "Journal of Personality and Social Psychology" 1975, 31; R. ROBAK, A. WARD, K. OSTOLAZA: *Development of a General Measure of Individuals' Recognition of Their Self-Perception Processes*. "Psychology" 2005, Vol. 7; J. LAIRD: *Feelings: The Perceptions of Self*. New York: Oxford University Press, 2007; C. WATERMAN: *The Facilitating and Interfering Effects of Cognitive Dissonance on Simple and Complex Paired Associates Learning Tasks*. "Journal of Experimental Social Psychology" 1969, Vol. 5.

samoanaliza prowadzi do określonych wniosków. Dzięki obserwacji własnego zachowania i jego zewnętrznych uwarunkowań jednostka „odkrywa” drogą procesu inferencji swoje postawy, emocje, motywy działania. Jeśli wewnętrzne przesłanki są bardzo słabe, niejednoznaczne, podmiot, zdaniem Bema, znajduje się w sytuacji podobnej do zewnętrznego obserwatora; obserwator na podstawie zewnętrznych danych o zachowaniu stara się przypisać aktorowi określone stany poznawcze i emocjonalne. Ponieważ pewien poziom „niedookreślenia”, niepewności w tym zakresie jest typową cechą stanu poznawczego podmiotu, wystąpienie nagród czy — szerzej — wzmocnień zewnętrznych zwrótnie wpływa na przypisanie zewnętrznego celu wobec aktywności. Stąd bierze się dominujące przekonanie o tym, że zainteresowanie problemem wzbudzone jest zewnętrznie (ma zewnętrzne uzasadnienie). Nawet jeśli podmiot żywi przeświadczenie o czysto wewnętrznym zainteresowaniu jakąś kwestią, to efekt nadmiernego, narzucającego się uzasadnienia (*overjustification effect*) zewnętrznego jest na tyle silny, że eliminuje inny „wgląd” w sytuację, a tym samym prowadzi do wygaszenia owego wewnętrznego zainteresowania. Analogicznie sprawa przedstawia się przy zastosowaniu atrybucyjnej zasady pomniejszania (*discounting principle*³⁷). M.R. Lepper i D. Greene³⁸, przyjmując za podstawę teorię Bema, redukcję wewnętrznego zainteresowania wiązali zwłaszcza z wystąpieniem czterech warunków:

- związek między wykonaniem zadania a nagrodą jest łatwo dostrzegalny,
- istnieje wstępne zainteresowanie aktywnością, co umożliwia powstanie atrybucyjnej zmiany (*shift*) przyczynowości (*causality*),
- sytuacja wolna jest od wpływu społecznego w postaci nadzoru (*surveillance*), oczekiwań związanych z pojawieniem się nagród, które mogłyby podtrzymać zaangażowanie zadaniem,
- brak danych dotyczących podwyższenia sprawności lub wiedzy podmiotu.

2.1.13. Poznawcza teoria wartościowania Deciego i Ryana (1985)

W teorii Deciego i Ryana, najczęściej cytowanej w dyskusjach o nurcie badań nad motywacją wewnętrzną, obecności wewnętrznych wzmocnień przypisywana jest zmiana (subiektywna) lokalizacji przyczynowości (*locus of causality*) z wewnętrznej na zewnętrzną i osłabienie poczucia kompetencji. Motywacja we-

³⁷ H.H. KELLEY: *The Processes of Causal Attribution*. “American Psychologist” 1973, Vol. 28.

³⁸ M.R. LEPPER, D. GREENE: *Turning Play into Work...*

wewnętrzna, zgodnie z tą koncepcją, jest niejako wrodzonym dążeniem do realizacji potrzeby kompetencji, sprawstwa (w rozumieniu White'a) i do zaznaczenia własnego wpływu, autodeterminacji (*self-determination*). Jej sens polega na internalizacji przyczyn zachowania. W teorii tej przyjmuje się, że:

- podmiot jest autonomicznym czynnikiem sprawczym,
- pośredniczącą rolę w kształtowaniu poziomu motywacji wewnętrznej odgrywa percepcja kompetencji, sprawstwa oraz przyczyn zachowania,
- motywacja wewnętrzna rozwija się łatwiej przy względnym braku wzmocnień zewnętrznych,
- czynniki zewnętrzne wpływają na motywację wewnętrzną przez zmianę percepcji poczucia kompetencji i przyczyn zachowania³⁹.

W warunkach, kiedy aktywność jest podejmowana ze względu na zewnętrzne wobec niej samej cele (nagrody, unikanie kar, oceny) — lub kiedy w trakcie jej przebiegu dojdzie do zmiany w percepcji jednostki w tym właśnie kierunku — następuje zmiana umiejscowienia przyczyn realizowanej aktywności z wewnętrznych na zewnętrzne. Konsekwencją jest obniżenie poczucia autodeterminacji w następstwie motywacji wewnętrznej. Kompetencja nie wynika wprost z lokalizacji przyczynowości i jest, w tym podejściu, bardziej związana ze skutecznością działania. Do tego, aby być w jakiejś dziedzinie kompetentnym, trzeba mieć pewne doświadczenie w zastosowaniu posiadanej wiedzy, czy — inaczej — potrzebna jest również kontrola nad wynikami własnego działania.

2.1.14. Koncepcja atrybucji endogennej i egzogennej Kruglanskiego

Z atrybucyjnego podziału na wewnętrzne i zewnętrzne przyczyny wywodzi się także propozycja A.W. Kruglanskiego⁴⁰ (datowana na 1975 r.). Badacz podzielił zachowania na dwie kategorie: zdarzenia (*occurrences*) i działania (*actions*); zdarzeniami są np. rezultaty działań. Jednakże o przyczynach zewnętrznych bądź wewnętrznych można, jego zdaniem, mówić jedynie w odniesieniu do zdarzeń. Działania bowiem mają zawsze przyczyny wewnętrzne (wybór, wola, własne preferencje), ponieważ ostatecznie są one przeformułowywane wewnętrznie na cele działania. Według Kruglanskiego, nagrody mogą przybrać postać zewnętrzną (nagrody egzogenne), obniżając motywację wewnętrzną, lub mają charakter endogennej, wzmacniając motywację wewnętrzną. Atrybucja en-

³⁹ A. GAŁĄZKA: *Spór o motywacyjne uwarunkowania twórczości*. „Chowanna” 2002, nr 2.

⁴⁰ A.W. KRUGLANSKI: *The Endogenous-Exogenous Partition in Attribution Theory*. “Psychological Review” 1975, Vol. 82.

dogenna dokonywana jest wobec aktywności, której celem jest aktywność sama w sobie (uczestniczenie, kontynuowanie), egzogenna natomiast występuje w sytuacji, kiedy aktywność staje się jedynie środkiem do osiągnięcia celu. Kruglanski proponuje określenia: „motywacja endogenna” i „motywacja egzogenna”, w miejsce podziału Deciego na motywację wewnętrzną i zewnętrzną. Motywacja endogenna, podobnie zresztą jak poczucie swobody wyboru, jest w tym ujęciu pochodną atrybucji endogennej. Subiektywną swobodę wyboru Kruglanski utożsamia z możliwością realizacji osobistych celów. Związek między typem atrybucji a motywacją wewnętrzną w tym ujęciu wyglądałby następująco. Jeśli nagrody, oceny, rywalizacja są celem działania, wtedy zachowanie staje się instrumentalne, np. wobec ewentualnych zysków (atrybucje egzogenne). W takich warunkach należy spodziewać się obniżenia zainteresowania, a tym samym obniżenia motywacji wewnętrznej. Ale jeśli nagrody, oceny, rywalizacja są cechą aktywności, jak dzieje się to na giełdzie czy w grach hazardowych, a jednostka podejmuje aktywność z powodu zainteresowania np. specyfiką gry, wtedy pojawia się atrybucja endogenna. Inaczej mówiąc, atrybucje związane z zainteresowaniem, satysfakcją z kontynuowania aktywności (endogenne) prowadzą do wzrostu motywacji wewnętrznej.

2.1.15. Motywacja wewnętrzna czy rachunek samoodniesień?

Interesująca kontrowersja dotycząca analizy wyników badań nad motywacją wewnętrzną tkwi w sporze między Decim i Ryanem a A. Bandurą. Bandura⁴¹ wprowadza kwestionuje istnienie czystej motywacji wewnętrznej w rozumieniu autorów poznawczej teorii wartościowania, chociaż podobnie jak Deci i Ryan⁴² uznaje pośredniczącą rolę poczucia kompetencji w podtrzymaniu zainteresowania zadaniem (używa tego terminu często zamiast motywacji wewnętrznej). Wewnętrzne zainteresowanie zadaniem traktuje jako efekt następczy „pozytywnego rachunku samoodniesień”, ewaluacji i poczucia skuteczności (*self-efficacy*), a zatem bliskie jest to homeostatycznym wyjaśnieniom.

Informacyjny sposób przetwarzania danych miałby miejsce wtedy, gdy rozbieżność między standardem a zachowaniem byłaby nieznaczna lub równa zeru. W każdym razie informacyjne interpretowanie danych implikuje istnienie kryterium odniesienia. Istnienie standardu to dla Deciego i Ryana tyle, co istnienie nagrody czy innych okoliczności zewnętrznych wobec samej aktywności, ich funkcja sprowadza się do zmiany sposobu interpretowania danych na kontrolny,

⁴¹ A. BANDURA: *Social Foundations of Thought and Action...*

⁴² E. DECI, R. RYAN: *Intrinsic Motivation and Self-Determination...*

jeśli podmiot spostrzega te okoliczności jako swoistą presję w kierunku uzyskania określonego celu. W rezultacie prowadzi to, jak wspomniano wcześniej, do zmniejszenia udziału motywacji wewnętrznej.

Ważną różnicą jest fakt, że Bandura, w odróżnieniu od większości badaczy podejmujących badania nad motywacją wewnętrzną, proponuje inne rozwiązania ramowe w analizie parametrów aktywności. Jego zdaniem, nie jest wcale oczywiste, że podczas rozwiązywania zadań, nawet tych uznanych powszechnie za interesujące, mamy do czynienia z istnieniem motywacji wewnętrznej od samego początku, bo np. chęć kontynuowania aktywności można interpretować jako poszukiwanie dodatkowej stymulacji i raczej przerwanie nudy a nie jako poszukiwanie nowości. Podobne stanowisko w tej sprawie reprezentuje Csikszentmihalyi⁴³. Z opisanych powodów warto uczynić przedmiotem uwagi aktywność, która nie jest już na wstępie „wyposażona” w motywację wewnętrzną. Trudno odmówić słuszności przypuszczeniu, że motywacja wewnętrzna może mieć kilka źródeł, a poza tym nie „działa” ona według zasady „wszystko albo nic”. Einstein w artykule pt. *Motywy badań naukowych* napisał: „Myślę, że jednym z silniejszych bodźców, popychających do sztuki lub nauki, jest pragnienie odejścia od powszedniego życia z jego bolesnym okrucieństwem i jałową pustką, odejścia od więzów ciągle zmieniających się własnych zachcianek”⁴⁴.

Zgodnie z podejściem Bandury poczucie kompetencji opiera się na samodzielnie skonstruowanym przez jednostkę systemie samoodniesień powstałych na drodze uczenia się i rozwoju procesów samoregulacji. Z upływem czasu staje się ono względnie niezależne od bezpośredniego wpływu zdarzeń zewnętrznych (nagrody, kary), albowiem jednostka jest w stanie sama przydzielać sobie nagrody i nierzadko mogą one mieć większe znaczenie od bieżących reakcji otoczenia. I tym należałoby tłumaczyć — w zgodzie z prezentowaną linią rozumowania — utrzymanie zainteresowania zadaniami mimo braku zewnętrznego potwierdzenia słuszności uzyskanego rozwiązania. Chęć kontynuowania działania może być przecież wynikiem następczym oceny efektywności, zaktywizowanej przez nagrodę lub uznanie innych kryteriów za istotne, a nie wzbudzonym zainteresowaniem zadaniem jako takim. Badania, w których zastosowano eksperymentalne zmiany percepcji kompetencji, dowodzą, że informacjom wskazującym na podwyższenie poziomu skuteczności (*efficacy*) towarzyszy zwiększenie motywacji wewnętrznej i odwrotnie, w przypadku eksperymentalnie prowokowanej niskiej kompetencji pojawia się obniżenie motywacji wewnętrznej. Trudno się nie zgodzić z Bandurą, że mało prawdopodobny jest fakt, iż wielogodzinne siedzenie małego dziecka przy klawiaturze fortepianu czy wygrywanie przez nie gam na puzonie przynosi w początkowym okresie nauki za

⁴³ M. CSIKSZENTMIHALYI: *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.

⁴⁴ Cyt. za: I. ROZET: *Psychologia fantazji. Badania twórczej aktywności umysłowej*. Warszawa: PWN, 1982.

każdym razem zadowolenie i w rezultacie wzrost motywacji wewnętrznej. Wiadomo, że alpinści na pytanie, dlaczego wspinają się po górach, odpowiadają lapidarnie: „bo góry są”. Ale można żywić wątpliwości co do tego, że wspinanie się po śliskich skałach w trudnych warunkach atmosferycznych jest dla nich nieodłącznie związane z przyjemnością. Pomijając fakt, że dla prawdziwych alpinistów nieobojętne jest, na jakie góry się wspinają, co automatycznie wprowadza pewne kryteria zewnętrzne, ważnym więc z pewnością wyznacznikiem jest suma efektów cząstkowych, pojawiających się w miarę pokonywania kolejnych przeszkód i wysokości⁴⁵.

Jedną z dróg uporania się z problemem, na który zwraca uwagę Bandura, jest inne sformułowanie pytania, kładące nacisk na drugi aspekt: jeśli jest prawdą, że motywacja wewnętrzna charakteryzuje się oderwaniem od kryteriów zewnętrznych wobec aktywności, to co decyduje o tym „immunizacyjnym” efekcie, regulującym autonomizację zachowania? Innymi słowy, pytanie dotyczy nie tego, co prowadzi do wygaszenia motywacji wewnętrznej w porównaniu ze względnie naturalną sytuacją — taki schemat dominuje w badaniach z tego nurtu — ale tego, w jaki sposób, przy udziale jakiej formy organizacji zachowania dochodzi do zwiększenia motywacji wewnętrznej.

2.2. Rola motywacji w uczeniu się i nauczaniu języka obcego

Motywacja stanowi najistotniejszy czynnik skutecznego przyswajania języka obcego, determinując w zasadniczy sposób osiąganie sukcesu. P. Shekan⁴⁶ wskazuje, że może ona przybrać charakter: integracyjny, wewnętrzny, instrumentalny oraz rezultatywny. Nie ma wątpliwości, że specyfika uczenia się języka obcego wynika ze społecznego kontekstu tego procesu. Uczenie się języka obcego to nie tylko przyswojenie pewnych umiejętności, systemu zasad lub gramatyki, to również czynnik zmian w obrazie samego siebie, możliwość przyswojenia przez osobę uczącą się nowych społecznych i kulturowych zachowań oraz sposobów bycia. Określone efekty natury intelektualnej łączą się zatem z edukacją moralną i społeczną, wzbogacając osobowość i prowadząc do kształtowania postaw akceptacji i tolerancji wobec odmienności kulturowej, narodowej czy etnicznej. D. Crookal i R. Oxford⁴⁷ twierdzą nawet, iż uczenie się języka obcego to uczenie się bycia inną osobą w wymiarze społecznym.

⁴⁵ A. BANDURA: *Social Foundations of Thought and Action...*

⁴⁶ P. SHEKAN: *Individual Differences in Second — Language Learning*. London—New York: Arnold, 1989.

⁴⁷ D. CROOKAL, R. OXFORD: *Simulation Gaming and Language Learning*. New York: Newbury House, 1989.

R.C. Gardner⁴⁸ dodaje, że sukces w przyswajaniu języka obcego w dużej mierze uwarunkowany jest nastawieniem uczącego się do społeczności posługującej się danym językiem. Wiele badań z zakresu motywacji i postaw w nauce języka obcego prowadzonych było przez R.C. Gardniera i W. Lamberta w Kanadzie, USA i na Filipinach. Długoletnie analizy i studia nad tym problemem stały się podstawą do wyodrębnienia motywacji instrumentalnej i integracyjnej. Pierwsza uwzględnia czynniki dotyczące motywacji nastawionej na realizację celów zewnętrznych (np. zdanie egzaminów, awans w strukturze zawodowej, korzyści finansowe itp.). Motywacja integracyjna natomiast pojawia się wówczas, gdy dominuje nastawienie na identyfikację i internalizację norm kulturowych społeczności kraju, którego język stara się uczący przyswoić. Początkowo uważano, że właśnie motywacja integracyjna koreluje z lepszymi rezultatami i traktowano ją jako ważniejszą od innych. Późniejsze badania zweryfikowały jednak nieco ten pogląd, dowodząc, że motywacja instrumentalna wydaje się ważniejsza w sytuacji, gdy język angielski funkcjonuje wyłącznie jako język obcy. Definicja orientacji integracyjnej i instrumentalnej, wprowadzona przez Gardniera i Lamberta⁴⁹, którzy prowadzili badania m.in. w Kanadzie, a więc w środowisku dwujęzycznym, nie wydaje się adekwatna do warunków polskich, gdzie trudno mówić o potrzebie integracji uczącego się języka angielskiego ze społecznością Anglii lub Ameryki. W warunkach polskich możemy mówić jedynie o potrzebie kontaktów z kulturą angielską lub amerykańską.

2.2.1. Model Dornyeia

Rozważając problem motywacji w nauczaniu języka angielskiego, warto wspomnieć o modelu Dornyeia⁵⁰, który stara się łączyć podejście instrumentalno-integracyjne oraz rozróżnienie na motywację wewnętrzną i zewnętrzną. Dornyei wyróżnia cztery zmienne wpływające na motywację w uczeniu się języka obcego:

- instrumentalny podsystem motywacyjny,
- integracyjny podsystem motywacyjny,
- potrzeba osiągnięć,
- doświadczenia poniesionych w przeszłości porażek.

⁴⁸ R.C. GARDNER: *The Socio-educational Model of Second Language Learning: Assumptions, Findings and Issues*. "Language Learning" 1987, 38.

⁴⁹ R.C. GARDNER, W. LAMBERT: *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House Publisher, 1972.

⁵⁰ Z. DORNYEI: *Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning*. "Language Learning" 1990, 40.

Instrumentalny i integracyjny podsystem motywacyjny odpowiadają orientacji instrumentalnej i integracyjnej Gardnera. Dornyei definiuje instrumentalny podsystem motywacyjny jako zbiór motywów wywodzących się z indywidualnej przeszłej kariery jednostki. Integracyjny podsystem motywacyjny zaś został przedstawiony w postaci czterech komponentów:

- zainteresowanie językami obcymi, kulturami i ludźmi,
- potrzeba własnego rozwoju, unikanie prowincjonalizmu,
- potrzeba nowych stymulacji i wyzwań,
- potrzeba integracji z nową społecznością — czynnik, który znajduje się na pograniczu instrumentalnego i integracyjnego podsystemu.

Instrumentalny podsystem motywacyjny zawiera czysto zewnętrzne motywy, takie jak np. „mój przełożony chce, bym uczył się angielskiego”, lub bardziej wewnętrzne, jak np. „uczę się angielskiego, bo chcę czytać literaturę angielską”. Bez wątpienia trzeci czynnik w podsystemie integracyjnym, czyli potrzeba nowych stymulacji i wyzwań, jest identyfikowany jako motywacja wewnętrzna.

Trzecią zmienną wpływającą na motywację w uczeniu się języka obcego jest, według Dornyeia, potrzeba osiągnięć, która zakłada zarówno udział w sytuacjach nastawionych na realizację celu, jak i chęć uzyskania bardzo dobrych rezultatów. Potrzeba osiągnięć nazywana jest przez J.W. Atkinsona motywacją osiągnięć⁵¹. Uważa on, iż jednostki o wysokim poziomie motywacji osiągnięć są zainteresowane uzyskaniem bardzo dobrych wyników ze względu na własne dobro a nie ze względu na nagrody, jakie to przynosi⁵². Innymi słowy — uczący się mający wysoką motywację osiągnięć są prawdopodobnie motywowani wewnętrznie. Ostatnią zmienną, jaką podaje Dornyei, jest doświadczenie porażek w przeszłości. Wpływ tego czynnika można zaobserwować w praktyce szkolnej w postaci lęku, jaki uczniowie ujawniają przed kolejnym niepowodzeniem, oraz ich pesymistycznego nastawienia wobec szansy odniesienia sukcesu.

2.2.2. Model Gardnera i MacIntyre’a

R.C. Gardnera i P.D. MacIntyre’a społeczno-edukacyjny model nabywania języka drugiego⁵³ zakłada nadrzędną rolę środowiska społeczno-kulturowego

⁵¹ J.W. ATKINSON: *An Introduction to Motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand, 1964.

⁵² P. PINTRICH, D. SCHUNK: *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. New York: Merrill, 1996.

⁵³ R.C. GARDNER, P.D. MACINTYRE: *A Student's Contributions to Second Language Learning. Part II: Affective Variables*. "Language Teaching" 1993, 26.

w procesie opanowywania języka drugiego. Według tego stanowiska proces nabywania języka uwarunkowany jest czterema grupami czynników:

- czynniki biologiczne i czynniki związane z doświadczeniem jednostki,
- zmienne związane z różnicami indywidualnymi,
- kontekst nabywania języka,
- wyniki procesu nabywania języka.

Czynnikami biologicznymi są wiek i płeć. Owo swoiste zaplecze biologiczne podczas nabywania języka obcego rozwija się równolegle z doświadczeniami wynikającymi z uczestnictwa w tym procesie. Zmienne związane z różnicami indywidualnymi Gardner i MacIntyre definiują jako poznawcze, wpływające na przyswojenie materiału językowego, np. inteligencja, zdolności językowe bądź obrane strategie uczenia się. Innym rodzajem zmiennych są cechy o charakterze afektywnym: postawa wobec języka docelowego, motywacja oraz lęk językowy. Samo nabywanie języka może odbywać się w kontekście formalnym lub nieformalnym, jego wyniki zaś mają status językowy lub niejęzykowy.

Według Gardnera i MacIntyre'a, na poziom motywacji do przyswajania języka obcego decydująco wpływa stosunek podmiotu do uczenia się go. Motywację warunkuje zaś z jednej strony postawa do uczenia się jako takiego, a z drugiej — integracyjność, czyli zainteresowanie się językiem obcym, powiązana z pozytywnym stosunkiem do konkretnej społeczności danego języka i jej kultury⁵⁴. Na proces uczenia się języka obcego wzajemnie wpływają: motywacja oraz lęk językowy, determinując obieranie określonej strategii uczenia się. Lęk językowy prowadzi do wyboru strategii o charakterze zachowawczym, osłabiającej motywację i redukującej zainteresowanie językiem obcym oraz postawy integracyjne wobec niego.

W omawianym modelu zmienną o charakterze indywidualnym, która wpływa bezpośrednio na efekty opanowywania języka w kontekście nieformalnym, jest motywacja. Z perspektywy formalnej na wynik uczenia się języka obcego w równym stopniu oddziaływają wszystkie zmienne odnoszące się do różnic indywidualnych. Zasadniczy wpływ na zmienne dotyczące różnic indywidualnych wywierają natomiast językowe i niejęzykowe wyniki uczenia się języka, zależne od jego kontekstu⁵⁵.

⁵⁴ A.Z. and W.R. ACTON: *Personality and Language Behavior: a Restatement*. "Language Learning" 1979, 29.

⁵⁵ P. SHEKAN: *Individuall Differences...*

2.2.3. Percepcja porażek i sukcesów

Konsekwencją odniesionego w przeszłości sukcesu w uczeniu się może być wzrost poczucia pewności siebie i kontroli sytuacji, a zatem przeszłe sukcesy wzmacniają motywację do uczenia się, natomiast poniesione porażki mogą utrwalić w uczącym się przekonanie o niezdolności do realizacji nowych zadań. Heckhausen podaje, iż można wyróżnić dwie grupy uczących się:

- nastawionych na sukces (*success-oriented students*), mających pozytywne doświadczenie odniesionych sukcesów,
- nastawionych na porażkę (*failure-oriented students*), u których dominuje negatywne doświadczenie porażek w uczeniu się⁵⁶.

Tego rodzaju postawy interpretować można, opierając się na teorii atrybucji B. Weinera⁵⁷. Z nastawieniem na sukces łączy się tendencja do przypisywania go przyczynom wewnętrznym, takim jak: zdolności i podejmowany wysiłek, natomiast za źródło porażek uznaje się czynniki zewnętrzne, np. skalę trudności zadania. Nastawienie atrybucyjne maksymalizuje więc doświadczenia pozytywnych uczuć (przyjemność, duma), a minimalizuje negatywne (nieszczeście, złość). Uczący się nastawieni na porażkę interpretują swoje sukcesy i porażki odmiennie, przypisując odniesiony sukces przyczynom zewnętrznym, a porażkę przyczynom wewnętrznym, co w konsekwencji minimalizuje pozytywne uczucia, zmniejszając oczekiwanie sukcesu w przyszłym uczeniu się i obniżając samoocenę. Doświadczenie poniesionych porażek lub odniesionych sukcesów w przyswajaniu języka angielskiego w przeszłości zmienia nastawienie uczącego się do procesu uczenia się tego języka i często jest ściśle związane z takimi czynnikami, jak: poziom lęku i osobowość.

L. Dickinson⁵⁸, powołując się na badania T. Childa⁵⁹, zwraca uwagę, że lepsze wyniki w uczeniu się osiągają jednostki, które uznają osiągnięte efekty za bezpośrednio zależne od włożonego w uczenie się wysiłku. Taką postawę można nazwać podmiotową, gdyż odpowiedzialność za wyniki uczenia się jest powiązana z przekonaniem o celowości uruchomienia silnej motywacji wewnętrznej, stanowiącej czynnik samokontroli. Uczący się, którzy odpowiedzialność za proces nauki przypisują atrybutom zewnętrznym, osiągają słabsze wyniki, nie dostrzegając zależności między wydatkowanym wysiłkiem a końcowymi efektami. Łączy się z tym tendencja do redukowania motywacji wewnętrznej w uczeniu się.

⁵⁶ K. JULKUNEN: *Situation and Task Specific Motivation in Foreign Language Learning*. In: *Motivation and Second Language Acquisition*. Eds. Z. DORNYEI, R. SCHMIDT. Honolulu: University of Hawaii Press, 2001.

⁵⁷ B. WEINER: *An Attributional Theory of Motivation and Emotion...*

⁵⁸ L. DICKINSON: *Autonomy and Motivation*. *A Literature Review*. "System" 1995, 23 (2).

⁵⁹ T. CHILD: *Causality, Interpretation and the Mind*. Oxford: Clarendon Press, 1994.

2.2.4. Znaczenie teorii samookreślenia w uczeniu się języka

Przywołana już teoria samookreślenia⁶⁰ zakłada, że jednostka zmotywowana wewnętrznie charakteryzuje się kompetencją i samookreśleniem, potrafi wzbudzić w sobie zainteresowanie podejmowanym działaniem, umiejscawiając wewnętrznie kontrolę nad tym działaniem i doświadczając uczucia przepływu. Motywacja zewnętrzna reguluje natomiast działanie systemu zewnętrznych nagród i kar. W procesie uczenia się środowisko zewnętrzne wpływa pozytywnie na motywację wewnętrzną, kiedy dostarcza uczącemu się optymalnych wyzwań, źródeł stymulacji i ma charakter informacyjny, przejrzyste komunikując zestaw zasad, środków i celów. Poczucie autonomii uczącego się powinno współgrać z możliwością otrzymywania rzetelnej informacji zwrotnej o osiąganych efektach procesu nauki. Upraszczając, samookreślenie jest możliwe jedynie w sprzyjającym, pozytywnym kontekście zewnętrznym. Między tym kontekstem zewnętrznym a wewnętrznymi możliwościami uczącego się (czyli swoistym jego kontekstem wewnętrznym) musi zachodzić czytelna komunikacja, której podstawowym rezultatem staje się zdolność ucznia do przyjęcia odpowiedzialności za proces uczenia się.

2.2.5. Inne czynniki wpływające na motywację w uczeniu się języka obcego

W pewnym okresie rozwojowym szczególne znaczenie dla edukacji jednostki mają jej rówieśnicy, którzy, jak podaje Adams Smith⁶¹, mogą mieć ogromny wpływ na motywację, szczególnie w okresie dojrzewania, kiedy to przynależność do grupy jest wyjątkowo ważna, a wszelkie nagrody i uznanie ze strony jej członków są silniejszym wzmocnieniem niż ze strony rodziców. Dochodzi tutaj jeszcze, obserwowana w Polsce, swoista moda na uczestnictwo w różnego rodzaju kursach językowych. Zdobywanie umiejętności językowych może mieć znaczenie nie tylko praktyczne, lecz może łączyć się z potrzebą identyfikacji z grupą, którą wyróżnia określony styl zachowania. Odnosi się to jednak nie tylko do młodzieży poszukującej identyfikacji na płaszczyźnie generacyjnej, ale i do osób dorosłych, dla których uczenie się języka ważne bywa jako instrument pełniejszego funkcjonowania w grupie o charakterze zawodowym lub towarzyskim.

⁶⁰ E. DECI, R. RYAN: *The General Casuality Scale...*

⁶¹ D. ADAMS SMITH: *ESL and Applied Psychology in the Junior High School*. "ELT Journal" 1989, Vol. 18.

Innym czynnikiem wpływającym zasadniczo na motywację jest przewidywany cel podjęcia aktywności zmierzającej do opanowania języka obcego. C. Ames i J. Archer⁶² określają nawet motywację jako celowo ukierunkowane zachowanie, mające źródło nie tylko podmiotowe, ale wynikające z oczekiwań „przychodzących” z zewnątrz. Wiele badań dowodzi, że uczniowie zmuszani do uczenia się języka obcego przez autokratycznych rodziców i nauczycieli unikają wysiłku, stosują strategie wycofywania się, uznając cele uczenia się za niemożliwe do osiągnięcia.

Van Werkhoven sformułował koncepcję „strategii harmonizowania”. Polega ona na prowadzeniu negocjacji między nauczającym a uczącym się, obejmujących realizację zadania, cele, przewidywanie wyników, stopień oraz zaangażowanie się uczącego w proces zdobywania wiedzy i umiejętności. Po wykonaniu określonego zadania możliwa jest weryfikacja przewidywań i oczekiwań uczącego się, który proszony jest również o przedstawienie źródeł i przyczyn odniesionego sukcesu. Tego rodzaju strategia ma jednak charakter zastępczy wobec działań czysto kontrolnych i trudno przesądzać, na ile w sposób trwały zmienia nastawienie uczącego się. Jej zastosowanie wynika bardziej z przyjaznego stylu nauczania aniżeli z wyboru metody nastawionej na uruchomienie motywacji uczącego się.

Z perspektywy celów podejmowania aktywności warto wspomnieć o wprowadzonym przez psychologów poznawczych podziale na: „prezentowanie siebie” (*performance goals*) i uczenie się (*learning goals*)⁶³, lub inaczej nazywane — zaangażowanie ego i zaangażowanie zadaniowe⁶⁴. Zaangażowanie zadaniowe związane jest z wewnętrzną motywacją — motywacją „źródła” (*origin*), natomiast zaangażowanie ego z motywacją zewnętrzną — motywacją „pionka”. Zaangażowanie zadaniowe umożliwia względne osłabienie znaczenia społecznych kryteriów oceny oraz czerpanie satysfakcji, która ma swe źródło w rozwoju kompetencji. W odróżnieniu od zaangażowania ego zaangażowanie zadaniowe polega na koncentracji na zadaniu. Efekt wzmocnienia stanowi część samego działania⁶⁵. Uczący się, u których występuje przewaga zaangażowania zadaniowego, są mniej zainteresowani, aby porównywać swe wyniki z wynikami osiąganymi przez innych, a koncentrują się na samoanalizie i konfrontują

⁶² C. AMES, J. ARCHER: *Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes*. „Journal of Educational Psychology” 1988, Vol. 80, nr 3.

⁶³ C. DWECK, E. LEGGETT: *A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality*. „Psychological Review” 1980, 2.

⁶⁴ J. NICHOLLS: *Creativity in the Person Who Will Never Produce Anything Original and Useful: The Concept of Creativity as a Normally Distributed Trait*. „American Psychologist” 1972, Vol. 27, nr 8.

⁶⁵ B. SCHWARTZ: *The Creation and Destruction of Value*. „American Psychologist” 1990, Vol. 45, s. 7—15.

aktualne doświadczenia z wcześniejszymi⁶⁶. Płynąca z zaangażowania i poczucia kompetencji satysfakcja decyduje o traktowaniu podejmowanych przedsięwzięć jako wyzwania dla własnych możliwości⁶⁷. Zaangażowaniu ego odpowiada natomiast stan reprezentujący mechanizm motywacyjny powiązany z ewaluacją. Ochrona i podtrzymywanie samooceny jako dominującej orientacji, inaczej nazywanej egotyzmem⁶⁸, prowadzi do takich decyzji, które minimalizują jej zagrożenie. Samoocena w perspektywie porównań społecznych, jako dominujący stan poznawczy będący określeniem dla uzyskiwanych rezultatów, prowadzi do powstania wewnętrznej kontroli. Procesy autoewaluacji zaś wpływają na doraźne obniżenie samooceny na skutek dostrzeżenia rozbieżności pomiędzy bieżącą samooceną a wzorcami. To oczywiście odbija się negatywnie na twórczym zaangażowaniu ucznia w uczenie się języka obcego.

2.3. Wpływ lęku na proces uczenia się

Nie można zakwestionować faktu, że lęk jest bodźcem do działania. Podstawową potrzebą jest jednak wówczas sama redukcja napięcia lękowego, a więc mobilizacja ograniczona do usunięcia zagrożeń, a nie działanie o strukturze w pełni dynamicznej i efektywnej. W sytuacjach uczenia się lęk będzie zatem w istocie czynnikiem wzmacniającym postawy pasywne, nastawione nie tyle na pokonywanie trudności, ile na ich skuteczne unikanie. D. Fontana⁶⁹ uważa poziom lęku za jeden z najważniejszych czynników wpływających na proces nauki. Uczący się o wysokim poziomie lęku wydają się osiągać gorsze rezultaty aniżeli ci bardziej zrelaksowani. Uczenie się i używanie języka obcego jest o wiele bardziej stresujące dla uczącego się niż zdobywanie wiedzy z innych dziedzin. MacIntyre oraz Gardner⁷⁰ uważają, że wykonywanie zadań w języku obcym wywołuje więcej obaw i lęków niż podejmowanie zadań pogłębiających kompetencje użytkowania języka ojczystego. Wynika to niekoniecznie ze skali trudności samego ćwiczenia, jak bowiem zauważają Carver i Scheier⁷¹, czynni-

⁶⁶ J. NICHOLLS: *Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice and Performance*. "Psychological Review" 1984, 91.

⁶⁷ M. CSIKSZENTMIHALYI: *Beyond Boredom and Anxiety...*; E. DECI, R. RYAN: *The General Casualty Scale...*

⁶⁸ CH. CARVER, M.F. SCHEIER: *A Control-System Approach to the Self-regulations of Action*. In: J. KUHL, J. BECKMANN: *Action Control. From Cognition to Behavior*. Berlin: Springer—Verlag, 1985.

⁶⁹ D. FONTANA: *Psychology for Teachers*. Leicester: Macmillan, 1988.

⁷⁰ R.C. GARDNER, P.D. MACINTYRE: *A Student's Contributions To Second Language Learning...*

⁷¹ K. JULKUNEN: *Situation and Task Specific Motivation in Foreign Language Learning and Teaching*. Joensuu: University of Joensuu, 1989.

kiem wywołującym lęk może być poczucie błędnego rozwiązywania zadania. K. Sinclair⁷² wskazuje na relację pomiędzy lękiem i trudnością zadania, dowodząc, iż osoby o niskim poziomie lęku wykonują trudne ćwiczenia z lepszym efektem aniżeli jednostki charakteryzujące się wysokim jego poziomem. W praktyce nauczania języka obcego narzuca to potrzebę różnicowania zadań w zależności od zdiagnozowanego poziomu lęku uczących się.

2.4. Inteligencja a zdolność przyswajania języka

Jedną z istotnych determinant przyswajania języka obcego stanowi inteligencja, szeroko opisywana w literaturze psychologicznej. W niniejszym podrozdziale przedstawiono wybrane najważniejsze teorie i koncepcje inteligencji.

2.4.1. Pojęcie i rodzaje inteligencji

Określeniem „inteligencja” posługujemy się w celu scharakteryzowania różnic indywidualnych zarówno w szybkości, jak i jakości rozwiązywania przez ludzi problemów czy zadań. W bardziej szczegółowym ujęciu inteligencja jest bardzo ogólną zdolnością (*capability*) umysłową, która obejmuje m.in.: zdolność rozumowania, planowania, rozwiązywania problemów, myślenie abstrakcyjne, rozumienie złożonych idei, szybkość uczenia się i korzystania z doświadczeń.

Badania nad inteligencją wyznaczają dwa zasadnicze nurty:

- 1) psychometryczny — główny akcent pada na różnice indywidualne w inteligencji; z tej perspektywy ma ona status cechy;
- 2) poznawczy — inteligencja przejawia się przede wszystkim w procesach poznawczych (m.in. w rozumowaniu, pamięci i uwadze); warunkują one swoiście kształtowanie się inteligencji psychometrycznej.

⁷² K. SINCLAIR: *Students Affective Characteristics*. In: *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Ed. M. DUNKIN. Oxford: Pergamon Press, 1987.

2.4.2. Inteligencja jako energia mentalna

Spośród wielu klasycznych już teorii inteligencji na uwagę zasługuje stanowisko Ch. Spearmana⁷³. Uznał on inteligencję za swoistą energię mentalną, odpowiedzialną za określone czynności i zadania umysłowe. Zasoby potencjalnej energii mentalnej są odmienne u różnych ludzi. Wydatkowanie większej jej ilości jest równoznaczne z uruchomieniem większej inteligencji. Spearman wyróżnił trzy podstawowe czynności poznawcze: nabywanie doświadczeń, wnioskowanie o relacjach (tzw. edukacja relacji) i wnioskowanie o współzależnościach (tzw. edukacja korelatów). Zdolność do inteligentnego spostrzegania świata przez człowieka jest tożsama z nabywaniem przez niego doświadczeń. Dzięki temu uruchamia on mechanizmy o charakterze poznawczym, emocjonalnym (afektywnym) i motywacyjnym (konatywnym). Wnioskowanie o relacjach łączy się z umiejętnością dostrzegania abstrakcyjnych zależności między obiektami lub sytuacjami. „Edukacja” to aktywne tworzenie relacji na podstawie zdobytych, zakodowanych już doświadczeń. Dzięki odpowiedniej inteligencji człowiek może wnioskować o związkach między różnymi zjawiskami lub obiektami. Według Spearmana, samo dostrzeganie abstrakcyjnych relacji i posługiwanie się nimi jest objawem inteligencji „czystej” lub „płynnej”, na którą nie mają wpływu ani żadne czynniki środowiskowe lub kulturowe, ani też już posiadana przez działający podmiot wiedza.

Spearman jest także autorem dwuczynnikowej teorii zdolności, zgodnie z którą wszystkie ludzkie zdolności składają się z dwóch niezależnych czynników. Czynnik ogólny został określony jako inteligencja ogólna (jej symbolem jest *g* — *general*); specyficzny (oznaczony literą *s* — *specific*) odpowiada zdolnościom specjalnym. Między nimi nie zachodzi korelacja.

2.4.3. Inteligencja jako cecha

Określone sytuacje, w których działają ludzie, ujawniają ich odmienności w zakresie sprawności myślenia, rozumowania czy rozwiązywania konkretnych problemów. Ta prawidłowość uzasadnia uznawanie inteligencji⁷⁴ za indywidualną, względnie stałą cechę psychiczną, odpowiedzialną za procesy myślenia,

⁷³ CH. SPEARMAN: *The Abilities of Man: Their Nature and Measurement*. New York: Macmillan, 1927.

⁷⁴ T. ARMSTRONG: *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.

podejmowanie decyzji czy skuteczność działania. Jak każda cecha psychiczna, inteligencja jest właściwością osobniczą, jednym z czynników wyróżniających konkretną jednostkę ze zbiorowości społecznej. Niektóre stanowiska⁷⁵ ujmują inteligencję jako właściwość naturalną, gatunkową, swoiście instrumentalną, dzięki której umysł ludzki zdolny jest podejmować czynności poznawcze. Opis dokonywany z tej perspektywy zmierza do poszukiwania prawidłowości natury ogólnej, jednak w żadnym wypadku nie neguje istnienia różnic indywidualnych w procesualnym użyciu inteligencji przez ludzi. Wszelkie teorie sztucznej inteligencji również są próbą przeniesienia na struktury nieorganiczne, maszyny, pewnych zdolności operacyjnych, określanych jako „inteligentne”, przynależne człowiekowi.

Według J. Strelaua, cecha to „względnie stała, charakterystyczna dla jednostki, zgeneralizowana tendencja do określonych zachowań, przejawiająca się w różnych sytuacjach”⁷⁶. Od innych cech, takich jak osobowość i temperament, inteligencję odróżnia to, że najsilniej wpływa na charakter i jakość procesów poznawczych. Mogłoby to oznaczać (i w wielu tradycyjnych ujęciach bywa tak rozumiane), że inteligencja, jako głównie sprawność myślenia lub rozumowania, jest wyłącznie cechą uruchamiającą zasoby intelektualne człowieka. Jeżeli jednak przyjmiemy, że inteligencja to cecha złożona, aktywizująca całość psychicznych zasobów człowieka do skutecznego działania, to jako równie złożone zobaczymy samo zagadnienie sprawności lub skuteczności. Z tych powodów zasadne jest dostrzeganie nie tyle jednej, generalnej inteligencji, ile zespołu różnych cech psychicznych, które oddziałują na złożoność inteligencji jako mechanizmu wpływającego na procesy rozumienia i wypełniania określonych ról społecznych.

2.4.4. Inteligencja A, B i C

Według D. Hebba⁷⁷, czerpiącego z biologicznych kategorii genotypu i fenotypu, wyróżnić można inteligencję A i B. Pierwsza to (zdeterminowany przez genotyp) potencjał intelektualny organizmu. Inteligencja A determinuje górną granicę ludzkich możliwości. Nie podlega ona obserwacji. Na inteligencję B, złożoną z ujawniających się w zachowaniu zdolności intelektualnych, decydująco wpływa fenotyp. Sprawności o charakterze intelektualnym mogą być

⁷⁵ J. PIAGET: *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa: PWN, 1966.

⁷⁶ J. STRELAU: *Temperament jako regulator zachowania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 588.

⁷⁷ D. HEBB: *The Organization of Behavior...*

przedmiotem obserwacji. Według Hebba, zdolności człowieka kształtują się w interakcji z szeroko pojętym otoczeniem biologicznym i społecznym. Niewątpliwą zasługą badacza było położenie nacisku na rolę czynników środowiskowych w kształtowaniu się inteligencji. Jego zdaniem, stymulujący wpływ środowiska na zachowanie człowieka prowadzi do równowagi między inteligencją A i B. W sytuacji, kiedy środowisko nie stymuluje rozwoju, zachodzi dysproporcja między obydwojema rodzajami inteligencji.

P.E. Vernon⁷⁸ poszerzył klasyfikację Hebba o kategorię inteligencji C, czyli właściwość indywidualną człowieka, która poddaje się pomiarowi i ujawnia dzięki rozwiązywaniu testów inteligencji. Określa się ją również jako inteligencję psychometryczną. Jeżeli inteligencja C ujawnia się w testach, to inteligencja A jest wypadkową wrodzonych możliwości, inteligencja B zaś oznacza możliwości rzeczywiście rozwinięte⁷⁹. Propozycja Vernona była reakcją na tendencje do utożsamiania inteligencji A i B z wynikami testów i wskazała na odrębny charakter wniosków, które te testy mogą przynosić.

2.4.5. Inteligencja społeczna

E. Thorndike⁸⁰ i jego kontynuatorzy⁸¹ wyróżnili jako specyficzną inteligencję społeczną, czyli zdolność rozumienia ludzi, kierowania nimi oraz rozumnego (mądręgo) postępowania w stosunkach międzyludzkich. W badaniach nad inteligencją społeczną starano się zdefiniować ją jako odrębną, niezależną od innych typów. Jednak ustalenia dokonane za pomocą niezależnych testów badających inteligencję ogólną i społeczną⁸² dowiodły, że między obydwojema tymi rodzajami zachodzą bliskie relacje. Inteligencję społeczną utożsamiano albo ze zdolnością dekodowania (dostrzegania i rozszyfrowywania) sygnałów społecznych, albo z umiejętnościami odpowiedniego zachowania się w kontaktach interpersonalnych. Często była rozumiana jako czynnik wpływający na efektywne funkcjonowanie w obrębie określonej zbiorowości. Dlatego też może być nazy-

⁷⁸ P.E. VERNON: *Intelligence, Heredity and Environment*. San Francisco: W.H. Freeman & Company, 1979.

⁷⁹ E. NĘCKA: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Impuls, 1987.

⁸⁰ E. THORNDIKE: *The Measurement of Intelligence...*

⁸¹ R. RIGGIO, J. MESSAMER, B. THROCKMORTON: *Social and Academic Intelligence: Conceptually Distinct but Overlapping Constructs*. "Personality and Individual Differences" 1991, Vol. 12, nr 7.

⁸² H. HAYWOOD, A. BROWN, S. WINGENFELD: *Dynamic Approaches to Psychoeducational Assessment*. "School Psychology Review" 1990, Vol. 19, nr 4; G. RIZZOLATTI, L. RIGGIO, B. SHELIGA: *Space And Selective Attention*. In: *Attention and Performance XV: Conscious and Nonconscious Information Processing*. Ed. C. UMILTÀ, M. MOSCOVITCH. New York: MIT Press, 1994.

wana inteligencją interpersonalną; podnosi się jej rolę jako cechy pozwalającej osiągnąć sukces w sytuacji zarządzania „zasobami ludzkimi” lub w budowaniu pozycji w określonej grupie zawodowej. Nie może jednak podlegać dyskusji, że niejednokrotnie z inteligencją interpersonalną utożsamia się sprawność niekoniernie rozumnego, lecz jedynie skutecznego kierowania lub manipulowania innymi ludźmi.

2.4.6. Inteligencja emocjonalna

Autorami modelu inteligencji emocjonalnej są P. Salovey i J. Mayer⁸³. Według nich, inteligencja emocjonalna to zdolność rozpoznawania własnych emocji i uczuć oraz kierowania nimi, a także zdolność dostrzegania i kierowania emocjami i uczuciami innych. Dzięki znajomości różnych stanów emocjonalnych możliwe jest ich celowe wykorzystywanie w sterowaniu własnymi działaniami oraz w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów z innymi ludźmi. D. Goleman⁸⁴ podniósł pragmatyczny charakter inteligencji emocjonalnej jako odpowiedzialnej za skuteczne, ukierunkowane wykorzystywanie emocji w działaniu człowieka. Najogólniej, swoista emocjonalna samoświadomość kontroluje i reguluje procesy interakcji, formowane również na płaszczyźnie uczuć. Popularność różnych teorii inteligencji emocjonalnej wiąże się z tym, że nacechowane pozytywnie emocje można utożsamiać z pozytywnym i skutecznym wzorcem realizacji różnych celów. Osoby o silnie wykształconej świadomości emocjonalnej unikają porażek, które mają źródło w niewłaściwym odczytywaniu intencji innych ludzi. W zdolności do rozumienia emocji — czy to własnych, czy ujawnianych przez otoczenie — widzi się jednocześnie umiejętność do tłumienia odczuć negatywnych i ograniczenia stresów, osłabiających wiarę we własne możliwości czy blokujących mechanizmy kontaktów społecznych. Miernikiem inteligencji emocjonalnej mógłby więc być wpływ na siebie i na innych, a zatem (w uproszczonej interpretacji) osiąganie celów pozwalających objąć rolę przywódcze w grupie. Niewątpliwie, osoby potrafiące trafnie rozpoznawać sygnały społeczne są znakomitymi politykami lub specjalistami od promocji towarów czy usług. Nie oznacza to jednak, że uruchomienie dzięki temu (skuteczne) działanie bywa równoznaczne z empatią i zaspokojeniem wszystkich własnych lub należących do innych potrzeb uczuciowych.

⁸³ J. MAYER, P. SALOVEY: *The Intelligence of Emotional Intelligence*. “Intelligence” 1993, Vol. 17, nr 4.

⁸⁴ D. GOLEMAN: *Inteligencja emocjonalna*. Przeł. A. JANKOWSKI. Poznań: Media Rodzina of Poznań, 1997.

W praktyce inteligencja emocjonalna ma zatem charakter sprawczy, ale sama cecha musi podlegać swoistej weryfikacji z perspektywy norm moralnych. Zarządzanie emocjami może bowiem w skrajnej sytuacji upodobnić się do mechanicznego, technicznego podejścia do sfery emocjonalnej, a umiejętność radzenia sobie z wielością różnorodnych sygnałów społecznych łatwo przekształci się w technokratyzm.

Niewątpliwie, inteligencja emocjonalna, jeżeli potraktować ją jako zdolność rozumienia emocji oraz kierowania nimi, uruchamia motywację wewnętrzną jako główny czynnik definiowania i osiągania celów. Inteligentne w wymiarze emocjonalnym zachowanie byłoby równoznaczne ze skuteczną adaptacją do różnych sytuacji i wyzwań, przede wszystkim związanych ze zdobywaniem nowych sprawności i umiejętności. Jako takie więc zachowanie to stymulowałoby pozytywnie wszelkie procesy uczenia się.

2.4.7. Inteligencja praktyczna

Teoria inteligencji praktycznej⁸⁵ była reakcją na swoiście dogmatyczne traktowanie psychometrycznych aspektów inteligencji, zwłaszcza uznawanie tzw. ilorazu inteligencji za jedyny miernik uzdolnień i predyspozycji. Dzięki wielu badaniom uznano za dowiedzione, że inteligencja mierzona testami ma niewiele wspólnego z inteligencją przejawiającą się w osiąganiu celów społecznych lub zawodowych. W praktyce wpłynęło to na wiele innowacji i eksperymentów pedagogicznych, aktywizujących twórczo uczniów, którzy uzyskiwali przeciętne wyniki testów, ale doskonale potrafili sprostać sytuacjom nieschematycznym, wymagającym elastycznego działania. Według R. Sternberga⁸⁶, prawdziwą miarą inteligencji jest skuteczność radzenia sobie z realnymi a nie abstrakcyjnymi problemami. Stąd postulat, aby proces uczenia się był nastawiony na zdobywanie kompetencji użytecznych w konkretnym działaniu. W nauczaniu języków taką użyteczną kompetencją jest niewątpliwie sprawność komunikacyjna.

⁸⁵ U. NEISSER: *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*. New York: WH Freeman, 1976.

⁸⁶ R. STERNBERG: *Practical Intelligence in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

2.4.8. Inteligencja kulturowa

Żyjemy w świecie o ogromnej dywersyfikacji kulturowej, która przejawia się w sposobie wychowania, wyznawanych wartościach i normach oraz stymuluje naszą ciekawość poznawczą. Badania z zakresu różnic kulturowych mają ogromne znaczenie dla rozwoju edukacji oraz komunikacji międzykulturowej, która stanowi istotny element w nauczaniu języków obcych. Psychologia kultury oraz neurologia są z sobą ściśle połączone, kultura bowiem zakodowana jest w mózgu człowieka, a język to podstawowa umiejętność związana z kulturą. Inteligencja kulturowa to umiejętność porozumiewania się i kreowania owocnej, skutecznej współpracy w sytuacjach zdywersyfikowanych kulturowo. Obejmuje wymiar kognitywny, emocjonalny oraz praktyczny wszelkich spotkań kulturowych⁸⁷. Spotkania z osobami z innej kultury uruchamiają w pierwszej kolejności reakcje emocjonalne, wcześniejsze doświadczenia oraz przekonania, jakie posiadamy na temat „innych”. Każda osoba może w różnym stopniu angażować się emocjonalnie i otwierać na nową kulturę. Zależy to w dużej mierze od posiadanej wiedzy na temat siebie, własnej oraz obcej kultury, rozumienia istotnych podobieństw oraz różnic kulturowych. Posiadana wiedza oraz zaangażowanie emocjonalne prowadzą w dalszej kolejności do komunikacji międzykulturowej oraz interakcji, której podstawą jest język. Inteligencja kulturowa sprawia, że reagujemy w sposób wewnętrzny i zewnętrzny na pojawiające się różnice kulturowe. Neurologia kulturowa próbuje wskazać i wyjaśnić neurologiczne uwarunkowania kognitywnych oraz behawioralnych różnic w obrębie kultur. Kultura wpływa na szereg procesów kognitywnych oraz na ich wymiar behawioralny. Istotny wydaje się fakt, iż wpływ ten jest dynamiczny, neurologiczne zachowania człowieka mogą bowiem zmieniać się w momencie adaptacji nowej kultury⁸⁸. Nauczanie języka obcego to proces interakcji i komunikacji, wymagający o wiele więcej niż lingwistycznej wiedzy. Przyswajanie języka obcego to równocześnie uczenie się nowej kultury, jej zrozumienie i zaangażowanie.

2.4.9. Inteligencja wieloraka

Teoria wielu inteligencji R.C. Gardniera zakłada, że istnieje wiele stosunkowo autonomicznych rodzajów inteligencji. Zdaniem tego uczonego, inteligencja

⁸⁷ E. PLUM, B. ACHEN, L. DRAEBY, I. JENSEN: *Cultural Intelligence: The Art of Leading Cultural Complexity*. London: Middlesex University Press/Libri Publishing Ltd, 2008.

⁸⁸ T. HEDDEN, S. KELAY, A. ARON, H.R. MARKUS, J.D.E. GABRIELI: *Cultural Influences on Neural Substrates of Attentional Control*. "Psychological Science" 2008, 19, s. 12—16.

to „biopsychologiczna, bazująca na procesach przetwarzania informacji umiejętność rozwiązywania problemów i tworzenia produktów, wartościowych zarówno dla wspólnoty, jak i dla kultury”⁸⁹. Bardzo silnie zatem właściwość o charakterze psychicznym łączy się z jej wykorzystywaniem w określonym kontekście kulturowym i społecznym. Stanowisko Gardnera, wyraźnie opozycyjne wobec nurtu psychometrycznego, ujmuje inteligencję jako właściwość, która stymuluje praktyczne umiejętności, ważne w życiu codziennym człowieka. Mówiąc przenośnie, istotne okazało się nie to, jak bardzo ktoś jest mądry, ale to, jak ta mądrość przekłada się na praktyczne działanie. Gardner uznał za błędne redukcję pojęcia inteligencji do jednej monolitycznej zdolności, ściśle powiązanej z rozumowaniem za pomocą abstrakcyjnych symboli. Zapleczeniem teoretycznym koncepcji były obserwacje i badania, m.in. rozwoju funkcji umysłowych u dzieci oraz ich deficytów u dzieci autystycznych i u dorosłych w sytuacjach uszkodzeń mózgu. Gardner wskazał m.in., że niezwykle istotnym czynnikiem urazu mózgu jest lokalizacja tego uszkodzenia. I tak, u praworęcznych z urazem środkowej części lewej półkuli mózgu najczęściej występowała afazja, czyli znaczne zaburzenia zdolności mówienia. Nie dochodziło do nich w sytuacji uszkodzenia prawej półkuli. Gardner szczególnie zainteresował się zagadnieniami twórczości artystycznej, badając rozwój i zaburzenia zdolności muzycznych, graficznych, związanych ze zrozumieniem metafor i narracji oraz z innymi aktami twórczymi. Argumentem na rzecz zasadności wyróżniania różnych rodzajów inteligencji były badania profili intelektualnych wyjątkowych w populacji, takich jak „cudowne dzieci” lub „uczeni idioci” (*idiot savants*). Dowiodły one, że wybitne, ponadprzeciętne uzdolnienia w określonej dziedzinie mogą przejawiać osoby o przeciętnych osiągnięciach ogólnych lub wręcz dysfunkcyjne intelektualnie.

Na podstawie zebranych danych Gardner wyróżnił początkowo siedem rodzajów inteligencji. Szczegółowy opis każdego z nich połączył z próbą wskazania jego biologicznej genezy, uwzględniając wiedzę o mechanizmach funkcjonowania mózgu i jego ewolucji. Jednocześnie jednak perspektywa neuropsychologiczna współistnieje w koncepcji inteligencji wielorakiej ze stanowiskiem antropologicznym, gdyż zdaniem Gardnera „podstawową cechą ludzkiej inteligencji jest jej naturalna skłonność do wcielania się w systemy symboliczne”⁹⁰. Pierwsze siedem rodzajów inteligencji wyodrębnionych przez badacza to:

- 1) inteligencja językowa — ten rodzaj, podobnie jak inteligencja logiczno-matematyczna, stanowi główny obiekt zainteresowań psychometrycznie zorien-

⁸⁹ R.C. GARDNER: *Motivation and Attitudes in Second Language Learning*. In: *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford, UK: Elsevier, 2005, s. 348—355.

⁹⁰ R.C. GARDNER, P.D. MACINTYRE: *A Student's Contributions to Second Language Learning...*, s. 75.

towanych badaczy inteligencji. Zaburzenia w ośrodku mowy Broca są dowodem na jej biologiczne podłoże;

- 2) inteligencja logiczno-matematyczna — obejmuje zdolności matematyczne i logiczne, a ujawnia się głównie w rozumowaniu indukcyjnym. Często bywa utożsamiana z „myśleniem naukowym”. Do niej odwołują się testy inteligencji. Stanowi ona archetyp „surowej inteligencji”;
- 3) inteligencja przestrzenna — jest to zdolność do tworzenia umysłowych modeli przestrzeni świata zewnętrznego i operowania nimi w umyśle. Oczywistym dowodem na jej biologiczne pochodzenie jest uszkodzenie tylnych obszarów prawej półkuli, co prowadzi do braku orientacji w przestrzeni;
- 4) inteligencja muzyczna — ma podłoże biologiczne (m.in. jest zlokalizowana w prawej półkuli mózgu). W świecie zwierząt (np. wśród ptaków) ujawnia się jej znaczenie w procesie ewolucji;
- 5) inteligencja cielesno-kinestetyczna — to zdolność rozwiązywania problemów czy tworzenia produktów angażująca ciało (całe lub jego części). Apraksja (zaburzenie wykonywania celowych ruchów) jest dowodem tego, że ma ona podłoże biologiczne, którego głównym siedliskiem jest kora motoryczna;
- 6) inteligencja interpersonalna — to zdolność rozumienia innych ludzi i współdziałania z nimi. To także umiejętność różnicowania nastroju, temperamentu, motywacji i intencji osób nas otaczających. Biologiczne podłoże tej inteligencji stanowią płaty czołowe mózgu;
- 7) inteligencja intrapersonalna — to inteligencja skierowana „do wewnątrz”. Polega na zdolności tworzenia adekwatnego modelu siebie i obserwacji własnych emocji. Konstruktem centralnym jest „ja”. Główne podłoże tak rozumianej inteligencji stanowią także płaty czołowe.

Rozwijając swoją teorię, Gardner⁹¹ wskazał na dwa dodatkowe czy raczej dopełniające rodzaje inteligencji:

- 8) inteligencja rozróżniająca (naturalistyczna) — jest to zdolność podejmowania wyborów w życiu i w środowisku. Wyodrębnienie tej inteligencji⁹² możliwe było dzięki ustaleniom antropologów, którzy starali się wskazać na właściwą człowiekowi zdolność do adaptacji w środowisku biologicznym i społecznym. W trakcie ewolucji umożliwiała ludziom przetrwanie w nieprzychylnym otoczeniu. Gardner uważa, że współcześnie przejawia się ona w kulturze konsumenckiej, pozwalając dokonywać wyborów określonych towarów albo usług.
- 9) inteligencja egzystencjalna — to „inteligencja wielkich pytań”. Nie łączy się z funkcjonowaniem praktycznym, jest cechą swoiście bezinteresowną, odpowiadającą na potrzebę poszukiwania odpowiedzi na fundamentalne pytania o sens życia ludzkiego, dotykającą problemów religijnych czy moralnych.

⁹¹ R.C. GARDNER: *Motivation and Attitudes in Second Language Learning...*

⁹² T. ARMSTRONG: *Multiple Intelligence in the Classroom...*

Gardner zastrzega, że za istnieniem tego rodzaju inteligencji nie przemawiają czynniki neuropsychologiczne, a sam zakres spraw, które obejmuje, obciążony jest dużą dawką abstrakcji.

2.4.10. Inteligencja wieloraka a proces uczenia się

Próba określenia przez R.C. Gardniera czynników wpływających na zmiany w umyśle zaowocowała wyróżnieniem siedmiu obszarów, nazwanych „dźwigniami zmian mentalnych”⁹³. Szczegółowe rozwinięcie ich możliwego mechanizmu przybrało postać modeli definiowanych nazwą rozpoczynającą się w języku angielskim od litery „R”. Są nimi:

- [Reason] logika — umysł można zmienić dzięki logicznej argumentacji;
- [Research] nauka — umysł można zmienić, analizując dane, doświadczenia czy obserwacje przypadków;
- [Resonance] rezonans — umysł można zmienić, kiedy „rezonuje” on z prezentowaną treścią lub prezentującym;
- [Redescription] opisanie w inny sposób — umysł można zmienić wtedy, kiedy nowa idea prezentowana jest pod postacią wielu różnych symboli i form medialnych;
- [Rewards and Resources] nagrody i zyski — umysł można zmienić, kiedy dołączona jest nagroda (lub kara) albo rozpoznawalna korzyść;
- [Real World Events] istotne wydarzenia w skali świata — umysł można zmienić, jeśli pojawia się na świecie nowy trend lub znaczące wydarzenie;
- [Resistances Overcome] przełamanie własnych oporów — umysł można zmienić w sytuacji, kiedy własne opory wobec zmiany zostaną zneutralizowane.

Zarówno koncepcja dźwigni zmian mentalnych, wskazująca na możliwości modelowania umysłu, jak i samej inteligencji wielorakiej silnie wpłynęły na współczesną pedagogikę. Bardzo szybko dostrzeżono praktyczne możliwości wykorzystania propozycji Gardniera w optymalizacji kształcenia, w tym także podnoszenia umiejętności dorosłych. Poszukiwano m.in. związku między wyróżnionymi rodzajami inteligencji a kompetencją do pełnienia określonych ról zawodowych.

Nie wszystkie elementy teorii Gardniera mają bezpośrednie przełożenie na różne aspekty kształcenia. I tak, np. zarówno inteligencja interpersonalna, jak i intrapersonalna (bliskie pojemniejszej kategorii inteligencji emocjonalnej) warunkują funkcjonowanie człowieka jako istoty społecznej. Co prawda, w pew-

⁹³ R.C. GARDNER: *Motivation and Attitudes in Second Language Learning...*

nym uproszczeniu, można sobie wyobrazić jednostki o dominującej inteligencji intrapersonalnej jako potencjalnych poetów, a osoby obdarzone wysoko rozwiniętą inteligencją interpersonalną jako błyskotliwych nauczycieli lub menedżerów, lecz samo uczestnictwo w jakimś procesie kształcenia wymaga uruchomienia minimalnych chociaż zasobów natury inter- i intrapersonalnej. Oczywiście, samoświadomość i dojrzałość emocjonalna, wynikające z posiadania odpowiednio uformowanej inteligencji intrapersonalnej, są elementarnym warunkiem zarówno samodyscypliny, jak i samodoskonalenia, bez których trudno mówić o skutecznym uczeniu się i zdobywaniu umiejętności⁹⁴. Z taką inteligencją łączy się zdolność do adaptacji, elastyczność w działaniu, dojrzałość w sferze dokonywanych wyborów. Jednak znacznie bardziej istotne i kluczowe jest dostrzeganie konsekwencji dla modelu kształcenia, kiedy dominują inne rodzaje inteligencji. Warunkują one bowiem określone, preferowane przez podmiot działający style uczenia się (a także zachowania i styl pracy)⁹⁵. Idzie z tym w parze możliwość uznawania metody nauczania za instrument aktywizacji silnych stron uczącego się, powiązanych z konkretnym rodzajem inteligencji wielorakiej. Metoda kształcenia może również rozwijać słabe strony uczącego się — albo też oddziaływać na całość psychologicznej struktury, wykorzystując silniejsze rodzaje inteligencji do pobudzania umiejętności, które tradycyjna pedagogika wiązała ze schematycznie ujmowanymi zdolnościami. Na przykład wysoka inteligencja muzyczna może skutecznie pomagać w wykonywaniu zadań wymagających umiejętności logicznego myślenia, a więc odgrywać ekwiwalentną rolę dla inteligencji ściśle matematyczno-logicznej. Słabość może być zatem siłą. W każdym jednak wypadku to założenie wymaga porzucenia metod, w których kryterium zasadniczym są wyniki diagnozowane na podstawie wyłącznie testów sprawdzających użycie wiedzy w ustalonych z góry schematach teoretycznych, nieuwzględniających odmienności i różnic między uczniami. Gardner dowiódł, że inteligencja jest wielopłaszczyznowa i dynamiczna, a zdolności lingwistyczno-logiczne, tradycyjnie testowane i oceniane w szkołach, są jedynie jednym z elementów zestawu o znacznie bardziej złożonym charakterze. Jak podkreśla, „Inteligencje są potencjałami — przypuszczalnie neurologicznymi — które można aktywować w zależności od wartości występujących w danej kulturze, szansach dostępnych w danej kulturze oraz poszczególnych decyzjach podejmowanych przez poszczególne osoby oraz/i ich rodziny, nauczycieli oraz otoczenie”⁹⁶. Badacz uważa, że nie ma bez-

⁹⁴ R. CATTELL: *Intelligence: Its Structure, Growth and Action*. Amsterdam: North—Holland, 1987.

⁹⁵ S.I. GREENSPAN: *Emotional Intelligence*. In: *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. Eds. K. FIELD, B.J. COHLER, G. WOOL. Madison, Conn.: International Universities Press, 1989.

⁹⁶ R.C. GARDNER: *Correlation, Causation, Motivation and Second Language Acquisition*. „Canadian Psychology” 1999, 40, s. 10—24.

pośredniego związku pomiędzy teorią naukową i zestawem edukacyjnych posunięć. Ale każde praktyczne wykorzystanie koncepcji inteligencji wielorakiej musi łączyć się z próbą określenia, jakie typy inteligencji posiadają uczący się. D. Lazear⁹⁷ postulował, aby opisywać profile indywidualne jako wskazujące na silne i słabe strony ucznia. Taki indywidualny profil wpłynie na metodę najpełniejszego wykorzystania potencjału inteligencji posiadanych przez danego ucznia.

Ludzie wyposażeni są w zestaw cech inteligentnych, a nie w jeden tylko rodzaj inteligencji o określonym poziomie. Ta przesłanka jest głównym składnikiem koncepcji Gardnera. Same testy nie mogą oddawać złożoności inteligencji. Ciągłe obecne w formalnej edukacji tendencje do stosowania wzorcowych systemów oceniania łatwo mogą prowadzić do utrwalania podziałów na: „zdolny” i „niezdolny”. Gardner uzmysławiał, że takie tendencje są nie tylko archaiczne, ale i szkodliwe z perspektywy potrzeb życia społecznego, którego jakość warunkuje możliwość wykorzystania potencjału wszystkich jego uczestników. Ani żaden z wyodrębnionych przez Gardnera rodzajów inteligencji nie jest formalnym warunkiem skutecznego i twórczego życia, ani też ich zsumowanie nie będzie wyznacznikiem idealnej egzystencji. To, co dobre dla jednego, może być szkodliwe dla innego. Odmienność uzdolnień, stylów uczenia się i pracy, jest sama w sobie siłą sprawczą kultury. Jednocześnie, trudno sobie wyobrazić organizm społeczny, gdzie zabraknie wykonawców określonych, wyspecjalizowanych ról zawodowych, które pełni się łatwiej, uruchamiając stosowne rodzaje inteligencji. Ponadto, od dawna wiadomo, że najbardziej efektywne zespoły zarządzające czy realizujące określone zadania użyteczne społecznie muszą być złożone z osób posiadających zróżnicowane inteligencje (mimo że — jak np. w zespole menedżerów — zbliżony czy identyczny bywa zasób umiejętności nabytych drogą formalnej edukacji). Uwzględnienie propozycji Gardnera, różnicujących, ale równocześnie traktujących jako równoprawne wszystkie rodzaje inteligencji, może nie tylko poprawić system kształcenia, ale i metody rekrutacji czy kształtowania ścieżki kariery zawodowej. Wiele osób, które tradycyjny model edukacyjny skazywał na niepowodzenia i porażki, znakomicie odnajdywało się w późniejszym życiu zawodowym. Niejeden prymus szkolny popadał w dojrzałym życiu w przeciętność⁹⁸. W wielu wypadkach bezpośrednio odpowiedzialne za taki stan rzeczy było zamknięcie systemu szkolnego na odmienności i unikalne talenty. Nie ulega wątpliwości, że nowoczesne podejście do edukacji winno odkrywać, promować i rozwijać szerokie spektrum możliwości, których właściwe wykorzystanie przyniesie korzyści rzutujące na jakość życia indywidualnego i zbiorowego.

⁹⁷ D. LAZEAR: *Seven Ways of Knowing: Teaching for Multiple Intelligences*. Palatine: III Skylight Publications, 1991.

⁹⁸ H. GARDNER: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1993.

Teoria Gardniera nie jest (również według samego jej autora) systemem zamkniętym i dogmatycznym. Nie stanowi także propozycji, która musi od razu rewolucjonizować czy rozbijać obowiązujące modele kształcenia. Bezdyskusyjne są jednak korzyści, które wynikają z uznania za ważne specyfiki i odmienności stylów uczenia się. Praktyczne wykorzystanie badań Gardniera nad inteligencją zainspirowało np. nowe podejścia do nauczania dzieci z dysleksją, nastawione na wykorzystanie zasobów inteligencji kinestetyczno-cielesnej uczniów. Jeśli tradycyjne metody nauczania języka zawodzą lub nie są atrakcyjne dla uczących się, teoria wielorakiej inteligencji może inspirować do wypracowania szeregu technik, które ułatwią efektywne uczenie się⁹⁹. Gardner pokazuje, że inteligencja jest wielopłaszczyznowa i dynamiczna — wykracza poza zdolności lingwistyczno-logiczne, które tradycyjnie testuje się i ocenia w szkołach. Rozwój pełnego zakresu inteligencji wspomaga proces trwałego uczenia się, a efektywne nauczanie powinno dostarczać okazji do rozwijania wszystkich typów inteligencji.

2.4.11. Inteligencja wieloraka a uczenie się języka obcego

W zakres inteligencji lingwistycznej (językowej) wchodzi: wrażliwość na słowa, ich porządek, brzmienie, rytm, na modulację głosu, a także zdolność kształtowania nastroju, przekonywania i przekazywania informacji. Osoba o dużej inteligencji tego rodzaju będzie więc niewątpliwie szybciej i łatwiej nabywała umiejętności posługiwania się językiem obcym. W procesie tym przydatna jest również inteligencja matematyczno-logiczna. Jednym z jej komponentów bowiem jest zdolność do procesualnego operowania abstrakcyjnymi symbolami, a więc także i symbolami o charakterze językowym. Wysoko rozwinięta inteligencja muzyczna może uruchomić zasoby, dzięki którym łatwiej przyswoić sobie system fonetyczny danego języka. Duży potencjał inteligencji przestrzennej zdolny jest wspomóc wyobrażenie sobie relacji zachodzących między osobami, obiektami lub zjawiskami, co skutecznie utrwala wiedzę o kontekście określonej sytuacji użycia języka¹⁰⁰. Niebagatelny może być również wpływ na efektywność uczenia uruchomienia i aktywizowania inteligencji kinestetycznej. Oczywiście, w grupie uczących się występują jako dominujące różne inteligencje, zatem określona metoda nauczania nie może komunikować się z jednym tylko typem inteligencji.

⁹⁹ E. HARTMANN: *Boundaries in the Mind: A New Psychology of Personality*. New York: Basic Book, 1991.

¹⁰⁰ H. GARDNER: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences...*

2.5. Uwarunkowania neurologiczne a uczenie się języka obcego

Organem bezpośrednio kontrolującym nasze myśli, emocje i motywacje jest mózg¹⁰¹. Z perspektywy psychologicznej możemy uznać go za swoiste centrum zarządzające funkcjami świadomości człowieka — centrum tyleż reaktywne, ile dyrektywne. Jednocześnie, mózg nie przestaje być określoną rzeczywistością fizjologiczną, tworem niezwykłym z punktu widzenia organizacji układu nerwowego, odpowiadającego za wszelkie funkcje postrzegania otaczającego nas świata, przystosowywania się do niego i wchodzenia z nim w interakcje. Za pośrednictwem układu nerwowego otrzymujemy informacje z zewnątrz, przetwarzamy je i w określony sposób na nie reagujemy¹⁰². Dla zrozumienia procesów świadomości szczególnie ważny jest ośrodkowy układ nerwowy¹⁰³, którego składnikami są: mózg i rdzeń kręgowy, otoczone kośćmi. Mózg dodatkowo chroni płyn mózgowo-rdzeniowy stale w nim wydzielany i krążący wewnątrz i wokół niego oraz rdzenia kręgowego. Przyjmuje się, że pełni on funkcję pomocniczą w pozbywaniu się przez ośrodkowy układ nerwowy produktów odpadowych. Pokrywa kostna i płyn mózgowo-rdzeniowy chronią mózg przed uszkodzeniem przez czynniki zewnętrzne, natomiast struktura fizjologiczna zapewnia ochronę przed wewnętrznymi zagrożeniami. Krew płynąca do mózgu przechodzi przez tzw. barierę hematoencefaliczną, która selekcionuje substancje, odrzucając zbędne i szkodliwe¹⁰⁴. Rdzeń kręgowy to zwój włókien nerwowych o kształcie walcowatym i średnicy małego palca, mieszczący się pod osłoną kręgów tworzących kręgosłup. Zwoje włókien nerwowych rozgałęziają się do nerwów obwodowego układu nerwowego, takich jak te, które prowadzą do organów wewnętrznych, rąk i nóg. Jedną z zasadniczych funkcji rdzenia kręgowego polega na przenoszeniu informacji do mózgu i z mózgu, a także na przekazywaniu informacji z mózgu do odległych nerwów obwodowego układu nerwowego. Dwukierunkowa komunikacja układu nerwowego jest możliwa dzięki dwóm różnym rodzajom nerwów i neuronów: receptorom i efektorom. Receptory¹⁰⁵ są strukturami, które coś przyjmują. W układzie nerwowym recep-

¹⁰¹ A. SCHMIDT-RHAESA: *The Evolution of Organ Systems*. Oxford: Oxford University Press, 2007; G. SHEPHERD: *Neurobiology*. Oxford: Oxford University Press, 1994; O. SPORNS: *Networks of the Brain*. Cambridge: MIT Press, 2010.

¹⁰² S. KRASHEN: *Lateralization, Language Learning and the Critical Period: Some New Evidence*. "Language Learning" 1973, nr 23.

¹⁰³ G. SHEPHERD: *Neurobiology*...

¹⁰⁴ G. MATTHEWS: *Neurobiology: Molecules, Cells, and Systems*. Malden, MA: Wiley—Blackwell, 2001.

¹⁰⁵ *Neuroscience: Exploring the Brain*. Eds. M. BEAR, B. CONNORS, M. PARADISO. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins 2006; A. SCHMIDT-RHAESA: *The Evolution of Organ Systems*...

tory odbierają informację czuciową (np. wrażenia z oczu, uszu, skóry) z odległych nerwów obwodowego układu nerwowego oraz przekazują ją do ośrodkowego układu nerwowego, w tym rdzenia kręgowego i mózgu. Natomiast efekторы przekazują informację ruchową (np. ruchy dużych i małych mięśni) z ośrodkowego układu nerwowego do obwodowego układu nerwowego. Skutkuje to odpowiednią reakcją na otrzymaną (zazwyczaj z mózgu) wiadomość¹⁰⁶. Niższe szczeble w hierarchii układu nerwowego mogą reagować bez interwencji mózgu. Jednak do pełnej interakcji ze światem — oraz do jego percepcji — potrzebne są bardziej złożone relacje. To mózg jest odpowiedzialny za integrację człowieka z otoczeniem. Można wyróżnić trzy główne jego części: przodomózgowie, śródmózgowie i tyłomózgowie. W wieku embrionalnym przodomózgowie jest zlokalizowane najbliżej tego, co stanie się twarzą, nieco dalej znajduje się śródmózgowie, wreszcie w pobliżu karku usytuowane jest tyłomózgowie. W trakcie rozwoju przodomózgowie przybiera postać „czapki” na szczycie śródmózgowia i tyłomózgowia. Zawiera ono: korę mózgową, jądra podstawy, układ limbiczny, wzgórze oraz podwzgórze. Najważniejszą rolę w myśleniu i innych procesach umysłowych odgrywa kora mózgowa¹⁰⁷. Układ limbiczny jest istotny dla emocji, motywacji, pamięci i uczenia się — dzięki niemu potrafimy elastycznie reagować na zmieniające się środowisko. Za reakcje emocjonalne odpowiedzialne jest podwzgórze, w którym dokonuje się ocena emocjonalnego znaczenia dochodzącej informacji; sygnały przechodzą najpierw przez wzgórze, a stąd do kory i do podwzgórza, które z jednej strony przesyła je po modyfikacji również do kory (dzięki czemu mamy świadome odczucie emocji), a z drugiej — wysyła sygnały do pnia mózgu, odpowiadając za reakcje fizjologiczne, występujące jednocześnie z emocjami. Hipokamp traktowany jest jako struktura odpowiedzialna za analizę „symboliki niewerbalnej”, nieświadomych skojarzeń; to tzw. „klawiatura emocjonalna”. Doświadczenie i wyrażanie emocji wynika z kojarzenia bodźców wewnętrznych i zewnętrznych. Hipokamp nie bierze udziału w reakcjach emocjonalnych, chociaż pierwotnie uważano go za część układu limbicznego, ale odgrywa zasadniczą rolę w powstawaniu wspomnień, przypisuje mu się m.in. pamięć krótkoterminową. Główna struktura analizująca emocje typu: lęk i niepokój, to ciało migdałowate¹⁰⁸, przegroda natomiast odpowiedzialna jest za uczucia złości i agresji. Więk-

G. SHEPHERD: *Neurobiology...*; O. SPORNS: *Networks of the Brain...*; G. MATTHEWS: *Neurobiology: Molecules, Cells, and Systems...*; R. KESNER: *Neurobiology of Learning and Memory*. San Diego: Academic Press, 2007.

¹⁰⁶ A.R. LURIA: *Basic Problems in Neurolinguistics*. The Hague: Mouton, 1976.

¹⁰⁷ R.P. WOODS, C.B. DODRILL, G.A. OJEMANN: *Brain Injury, Handedness and Speech Lateralization in a Series of Amobarbital Studies*. „Annals of Neurology” 1998, 23.

¹⁰⁸ J. LEDOUX: *Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego*. Przeł. A. JAN-KOWSKI. Poznań: Wyd. Media Rodzina, 2000; A. DAMASIO: *Tajemnica świadomości. Ciało i emocje współtworzą świadomość*. Przeł. M. KARPIŃSKI. Poznań: Rebis, 2000.

szość danych sensorycznych¹⁰⁹ dochodzących do mózgu przechodzi przez wzgórze (umiejscowione mniej więcej w środku mózgu, na wysokości oczu). Przekazuje ono napływające informacje czuciowe przez grupy neuronów, które projektują je, rzutując do odpowiednich obszarów kory. Aby przystosować się do wszelkich, odmiennych rodzajów danych, które podlegają odpowiedniemu podziałowi i są przekazywane dalej, wzgórze podzielono na pewną liczbę jąder (grup neuronów pełniących podobne funkcje), z których każde otrzymuje informacje od określonych zmysłów i jest powiązane z odpowiednimi, specyficznymi obszarami w korze mózgowej. Wzgórze pomaga ponadto w kontroli snu i czuwania. Niewielkich rozmiarów podwzgórze reguluje zachowania związane z przeżyciem gatunku (np. walka, odżywianie się, ucieczka, dobieranie się w pary) i jest odpowiedzialne za kontrolę emocji oraz reakcję na stres. Kora mózgowa tworzy 1–3-milimetrową warstwę, która otacza mózg, podobnie jak kora drzewa jego pień. Właśnie w obszarze korowym zwiększa się złożoność funkcjonowania mózgu. Dzięki korze mózgowej możemy myśleć — planować, koordynować myśli i działania, postrzegać wzorce wzrokowe i słuchowe, używać mowy. Silne pofałdowanie kory jest zapewne wynikiem ewolucji. Stopniowe zwiększanie jej obszaru wymuszone zostało przez potrzebę regulacji coraz bardziej złożonych form zachowania człowieka¹¹⁰.

2.5.1. Półkule mózgowe i ich funkcje

U wszystkich ssaków przez środek mózgu przebiega głęboka i podłużna szczelina, która dzieli go na dwie — niemal symetryczne — części: półkule mózgowe¹¹¹. Ich zewnętrzną warstwę stanowi kora mózgowa. W głębi szczeliny znajduje się wiązka włókien nerwowych, zwana ciałem modzelowatym, która przebiega poprzecznie, łącząc odpowiadające sobie czynnościowo okolice obu półkul. Są to okolice czuciowe, ruchowe, wzrokowe, słuchowe oraz tzw. asocjacyjne. Dzięki wiązce włókien odbieramy świat w jedność, a nie jako świat prawej lub lewej półkuli mózgowej. Dodatkowo, za koordynację czynności prawej i lewej półkuli odpowiadają jeszcze inne drogi nerwowe. Półkule — mimo swego podobieństwa — funkcjonują odmiennie, specjalizując się w odrębnych działaniach. Na przykład receptory umiejscowione na skórze po prawej stronie ciała wysyłają na ogół informacje przez rdzeń do obszarów w lewej półkuli,

¹⁰⁹ *Neuroscience: Exploring the Brain...*; A. SCHMIDT-RHAESA: *The Evolution of Organ Systems...*

¹¹⁰ M. SPITZER: *Jak uczy się mózg*. Warszawa: PWN, 2007.

¹¹¹ G. SHEPHERD: *Neurobiology...*; O. SPORNS: *Networks of the Brain...*; G. MATTHEWS: *Neurobiology: Molecules, Cells and Systems...*; R. KESNER: *Neurobiology of Learning and Memory...*

a receptory z lewej strony ciała — do prawej półkuli. Analogicznie, lewa półkula kieruje reakcjami motorycznymi po prawej stronie ciała, a prawa — po lewej. Niezależnie od tego istnieją przekazy o charakterze tzw. ipsilateralnym, kiedy mamy do czynienia z jednokierunkowością przekazywania określonego bodźca — np. sygnały o zapachu wędrują z prawego nozdrza do prawej strony mózgu, a około połowa informacji z prawego oka przekazywana jest do prawej strony mózgu¹¹².

W korze mózgowej każdej półkuli wyróżnia się zazwyczaj cztery płaty¹¹³: czołowy, ciemieniowy, potyliczny i skroniowy. Płat potyliczny odpowiada za analizę informacji wzrokowej. Płat ciemieniowy to podłoże wrażeń pochodzących z naszego ciała, a także (zwłaszcza w półkuli prawej) ośrodek struktur związanych z orientacją w przestrzeni. Płat skroniowy odpowiada za analizę bodźców słuchowych oraz rozumienie mowy (ta ostatnia funkcja zlokalizowana jest jednostronnie, najczęściej w lewej półkuli)¹¹⁴. Płat czołowy — czyli parzysta część kresomózgowia, ograniczona od tyłu bruzdą środkową, a od dołu bruzdą boczną półkuli mózgu — odpowiada głównie za czynności ruchowe i psychiczne. W płacie czołowym, zlokalizowanym do przodu od zakrętu przedśrodkowego, wyodrębnia się dwie funkcjonalnie różne okolice. Bardzo silnie rozwinięta u ludzi okolica przedczołowa leży w przedniej części płata czołowego. Jest odpowiedzialna za zachowania charakterystyczne dla człowieka: planowanie działań, taktowne postępowanie, przestrzeganie norm etycznych, aktywność prospołeczną, działalność kulturotwórczą. W obszarze tym zlokalizowane są ponadto (najczęściej w lewej półkuli) struktury odpowiedzialne za ekspresję mowy. Sterują one złożonymi ruchami aparatu artykulacyjnego podczas mówienia. Pozostała część płata czołowego, leżąca między strukturami związanymi z mową a bruzdą środkową, odpowiada za kierowanie wszelkimi dowolnymi czynnościami merytorycznymi. Z uwagi na funkcje, które określony obszar pełni w przetwarzaniu informacji czuciowej i ruchowej, wyróżniamy kilka sfer. Są to kory: projekcyjna, paraprojekcyjna oraz asocjacyjna¹¹⁵. Obszary te powiązane są z sobą bilionami połączeń nerwowych, którymi bezustannie krążą impulsy nerwowe stanowiące biologiczną podstawę spostrzegania, pamięci, uczenia się i myślenia¹¹⁶. W związku z piętrową budową układu nerwowego in-

¹¹² S. KNECHT, M. DEPPE, B. DRAEGER, L. BOBE, H. LOHMANN, E. RINGELSTEIN [ET AL.]: *Language Lateralization in Healthy Right-Handers*. "Brain" 2000, Vol. 123.

¹¹³ O. SPORNS: *Networks of the Brain...*

¹¹⁴ I.C. McMANUS: *The Inheritance of Left-Handedness*. "Ciba Foundation Symposium" 1991, 162.

¹¹⁵ *Principles of Neural Science*. Eds. E. KANDEL, J. SCHWARTZ, H. JAMES, T. JESSELL. New York: McGraw-Hill, 2000; *Neuroscience: Exploring the Brain...*; A. SCHMIDT-RHAESA: *The Evolution of Organ Systems...*; G. SHEPHERD: *Neurobiology...*; O. SPORNS: *Networks of the Brain...*; G. MATTHEWS: *Neurobiology: Molecules, Cells, and Systems...*; R. KESNER: *Neurobiology of Learning and Memory...*

¹¹⁶ *Neuroscience: Exploring the Brain...*

formacja czuciowa płynąca z narządów zmysłowych, po wstępnym opracowaniu w pniu mózgu, międzymózgowiu i strukturach podkorowych, jest przesyłana do kory projekcyjnej, paraprojekcyjnej i asocjacyjnej. Neurony każdego piętra reagują na coraz bardziej złożone wzorce. Komórki nerwowe kory projekcyjnej badają wyłącznie proste cechy bodźca, np. nachylenie linii, częstotliwość dźwięku, kierunek ruchu czy położenie bodźca. W korze paraprojekcyjnej wyróżniamy szereg obszarów wyspecjalizowanych w analizie różnych aspektów informacji zmysłowej, np. barwy, głębi czy ruchu. W porównaniu z karami: projekcyjną i paraprojekcyjną, kora asocjacyjna zajmuje znacznie większy obszar. Ma ona silne połączenia z okolicami sensorycznymi, związanymi z analizą różnych bodźców — wzrokowych, słuchowych, dotykowych, węchowych, zapewniając integrację informacji pochodzących z rozmaitych zmysłów¹¹⁷.

Kora mózgowa¹¹⁸, która odgrywa zasadniczą rolę w regulacji zachowania, funkcjonuje w wielostronnej współpracy z innymi strukturami układu nerwowego. Zanim informacja dotrze do kory i zostanie przeanalizowana oraz scalona, jest już wstępnie opracowywana i selekcjonowana w narządach zmysłu, w strukturach pnia mózgu i międzymózgowia oraz w strukturach podkorowych. Współpracę różnych układów percepcyjnych można uznać za podstawę sprawnego funkcjonowania istot żywych. Jeżeli człowiek zostanie pozbawiony jednego ze zmysłów, jego możliwości działania stają się dramatycznie ograniczone. Zaburzenia wynikają nie tylko z braku dostępu do określonych zmysłowych informacji, ale również z zakłóceń w koordynacji całości odbieranych wiadomości. Percepcja jest aktywnym procesem, opierającym się w tym samym stopniu na aktualnej stymulacji, co na wykorzystywaniu posiadanej wiedzy. W interpretacji zjawisk i obiektów świata zewnętrznego korzystamy z posiadanych już doświadczeń, które pobudzają przekład jednych wrażeń na inne, modelując niejako obrazy na podobieństwo tych utrwalonych i zapamiętanych, o podwójnej egzystencji — materialnej i symbolicznej, zewnętrznej i wewnętrznej. Nasze inteligentne życie umysłowe to ciągły przepływ tego rodzaju obrazów. Z tego punktu widzenia uprawnione jest, aby świadomość ujmować w kategoriach działania lub procesu, który nie wyczerpuje się na fizjologicznych (anatomicznych) funkcjach mózgu. Mimo to wypada zgodzić się ze stanowiskiem, iż „inteligencja jest [...] rezultatem takiej organizacji mózgu, która wpływa na to, że można zrobić coś, czego się nigdy wcześniej nie robiło”¹¹⁹. Aby półkule mózgowe mogły osiągnąć swoje cele, musi zostać uzyskany odpowiedni poziom wstępnego, niespecyficznego pobudzenia kory, co zapewnia przede wszystkim działanie tworzącego siatkowego, znajdującego się w głębi pnia mózgu. Twór siatko-

¹¹⁷ M.T. BANICH: *Neuropsychology: The Neural Bases of Mental Function*. Boston: Houghton—Mifflin, 1997.

¹¹⁸ N. ZECEVIC, P. RAKIC: *Development of Layer I Neurons in the Primate Cerebral Cortex*. „Journal of Neuroscience” 2001, Vol. 21 (15).

¹¹⁹ M.T. BANICH: *Neuropsychology: The Neural Bases of Mental Function...*, s. 78.

wy wpływa hamująco lub pobudzająco na inne struktury mózgowia, przede wszystkim na korę mózgową, sam jednocześnie podlegając jej regulującemu oddziaływaniu. Przy sprawnie funkcjonującym układzie nerwowym kora uzyskuje tylko taką liczbą informacji i taki poziom pobudzenia, które są adekwatne do sytuacji, w jakiej organizm się znajduje¹²⁰.

W ostatnich dekadach XIX wieku powstało przekonanie o zróżnicowaniu czynnościowym półkul mózgowych w zakresie mowy i funkcji opartych na mowie. Jako że u osób cierpiących na zaburzenia mowy, pisania lub czytania stwierdzano najczęściej uszkodzenia w obrębie lewej półkuli, uznano ją za odpowiedzialną za wszelkie funkcje intelektualne. Przyjmowano, że prawa półkula podporządkowana jest lewej. Zmiany w poglądach na temat obu półkul mózgowych następowały niezwykle wolno. Współcześnie wiadomo, że mózg człowieka¹²¹ (i innych ssaków) nie jest symetryczny pod względem budowy anatomicznej i struktury biochemicznej, a lateralizacja nie jest właściwością tylko mózgu człowieka i dotyczy oprócz mowy także innych funkcji psychicznych¹²².

Przyjmuje się, że obszary związane z realizacją mowy nie są strukturami jednolitymi pod względem pełnionych funkcji¹²³. Można wśród nich wyróżnić okolice szczególnie związane z określonymi aspektami mowy. Jedne z nich zawiadują nazywaniem przedmiotów, inne — przechowywaniem werbalnych śladów pamięciowych, jeszcze inne wykorzystują reguły gramatyczne czy są odpowiedzialne za wykonywanie zadań wymagających uwzględnienia odpowiednich sekwencji wyrazów. Do wniosków takich wiodą m.in. badania prowadzone metodą drażnienia mózgu. Wyższa efektywność bądź półkuli prawej, bądź lewej zależy od konkretnej sytuacji eksperymentalnej, rodzaju stosowanego materiału werbalnego i od strategii stosowanej przy jego analizie. W większości badań eksperymentalnych lepsze wyniki uzyskuje się jednak wówczas, kiedy bodźce werbalne adresowane są do lewej półkuli. Podczas spostrzegania i rozpoznawania prostego materiału werbalnego równie sprawne są obie półkule mózgowe. Co prawda, lewa półkula jest sprawniejsza we wszelkich procesach wymagających bardziej złożonych lingwistycznych operacji i tylko ona może wytwarzać mowę, ale i prawa półkula nie jest pozbawiona możliwości językowych. Badania kliniczne¹²⁴ potwierdziły, że nie tylko rozumie ona pojedyncze słowa, lecz potrafi także uchwycić sens całych zdań. Najogólniej rzecz ujmując, lewa półkula ma za zadanie przetwarzanie otrzymywanych bodźców do postaci logicznych bądź fo-

¹²⁰ M. PARADIS: *Language Lateralization in Bilinguals: Enough Already*. "Brain and Language" 1991, 39.

¹²¹ O. SPORNS: *Networks of the Brain...*; G. MATTHEWS: *Neurobiology: Molecules, Cells, and Systems...*; R. KESNER: *Neurobiology of Learning and Memory...*

¹²² R.S. DEAN: *Lateral Preference Schedule*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc., 1998.

¹²³ *Principles of Neural Science...*

¹²⁴ *Neuroscience: Exploring the Brain...*

netycznych odpowiedników rzeczywistości oraz — na podstawie logicznej analizy — odpowiada za komunikowanie się ze światem zewnętrznym. „Podlega” jej czytanie, pisanie, rachowanie, przeliczanie. Informacja jest przetwarzana logicznie, w trybie liniowym. Procesy myślowe przebiegające według tego schematu nazywane są myśleniem linearnym, wertykalnym lub habitualnym. Natomiast prawa półkula jest intuicyjnym obszarem mózgu, w którym działa wyobraźnia, a pojmowanie ma charakter całościowy, zintegrowany. W niej zlokalizowana jest wrażliwość plastyczna i muzyczna, tutaj także powstają uczucia. Po tej stronie mózgu drobne elementy większej całości są gromadzone i dopasowywane do siebie, dając zaczyn nowym pojęciom i ideom. Wygenerowane procesy myślowe określane są jako myślenie holistyczne, lateralne, intuicyjne czy też metaforyczne. Dzięki nim pojmujemy skomplikowane i złożone relacje, zjawiska, obiekty czy struktury. Zakłada się, że lewa półkula uczy się w sposób świadomy i metodyczny, a domeną prawej jest podświadomość i intuicja. Obie wymieniają informacje poprzez ciało modelowane, co umożliwia powstawanie oddzielnych „wejść” i „wyjść”, a w efekcie skoordynowaną percepcję i zachowanie. Każda z półkul dokonuje analizy otrzymywanych bodźców, a później wymienia informacje z przeciwną stroną mózgu — już po dokonaniu znacznej części procesów analitycznych. W drugim etapie dochodzi do porównania i konsolidacji informacji, pozwalających na szersze i jednocześnie głębsze rozumienie. Zjawisku rywalizacji między półkulami przeciwdziała w zasadzie dominacja jednej półkuli nad drugą. Ta asymetria różnicuje ludzkie zdolności i predyspozycje, nie przesądzając jednak o braku możliwości formowania osobowości z wielu biegunowych wartości mentalnych lub intelektualnych. W mózgach ludzi wybitnych obie półkule wykorzystywane są najczęściej równomiernie¹²⁵.

Według — obecnie uważanych za kontrowersyjne — założeń kinezyologów możliwe jest pobudzanie półkul mózgowych za pomocą specjalnych ćwiczeń i tym samym rozwój aktywności umysłowej. Edukinyestyka ma korygować dysfunkcje oraz wspomagać proces nauczania i uczenia się. W myśl niezwykle trafnej formuły P. Dennisona: „ruch jest drzwiami do uczenia się”¹²⁶. Gimnastyka mózgu uaktywnia i integruje sieci nerwowe obu półkul mózgowych równocześnie¹²⁷. Dzięki temu mózg działa całościowo, holistycznie, co bezpośrednio wpływa na szybkość i efektywność uczenia się. Ćwiczenia ruchowe integrujące półkule mózgowe¹²⁸ wspomagają uczenie się podczas całego życia, uaktyw-

¹²⁵ S. KRASHEN: *Lateralization, Language Learning and the Critical Period...*

¹²⁶ *Twórcza kinezyologia w praktyce*. Red. J. ZWOLEŃSKA. Warszawa: KINED, 2004, s. 7. Więcej na ten temat w: P. DENNISON: *Integracja mózgu. Wpływ inteligencji mózgu na osobowość i funkcjonowanie człowieka*. Warszawa: Międzynarodowy Instytut Neurokinezyologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów, 2004, s. 84.

¹²⁷ R. KESNER: *Neurobiology of Learning and Memory...*

¹²⁸ O. SPORNS: *Networks of the Brain...*; G. MATTHEWS: *Neurobiology: Molecules, Cells, and Systems...*

niając naturalne zasoby człowieka, ułatwiając komunikację, rozwijając kreatywność, przywracając równowagę i stabilizację całego ciała¹²⁹. Ruch jest immanentnym składnikiem wszelkich działań, za pomocą których wyrażamy i określamy nie tylko samo uczenie się, ale i naszą podmiotowość oraz autonomię w procesie uczenia się. Działania kinezylogii edukacyjnej powodują szybkie i długotrwałe zmiany przez rzeczywiste budowanie powiązań nerwowych w obrębie mózgu i ciała, dzięki czemu uczenie się przebiega szybciej i efektywniej. Kinezylogia edukacyjna jest atrakcyjna jako metoda umożliwiająca, przez usunięcie wewnętrznych barier i ograniczeń, uczenie się bezstresowe.

Niektórzy autorzy wskazują na różnice w rozwoju asymetrii funkcjonalnej półkul mózgowych między dziewczętami a chłopcami. U dziewcząt wcześniej rozwija się asymetria półkulowa w zakresie funkcji werbalnych, chłopcy natomiast wykazują różnice półkulowe w zakresie funkcji przestrzennych. Nie znamy odpowiedzi na pytanie, czy asymetria mózgu jest wrodzona, czy też kształtuje się w wieku rozwojowym, analogicznie do wszelkich funkcji psychicznych. Na pewno jakieś cechy asymetrii charakteryzują mózg już w momencie narodzin człowieka, jednak ostateczna organizacja mózgowa kształtuje się w dalszym życiu i jest zależna od warunków, w jakich jednostka się rozwija. Jesteśmy podmiotami wielu zachowań, które niezależnie od wywołującego je bodźca są niejednokrotnie sprzeczne lub paradoksalne i których repertuar nie wyczerpuje się na dominantach myślenia wyłącznie linearnego lub intuicyjnego. W procesie percepcji pobudzone zostają różne regiony mózgu, specjalizujące się w różnych funkcjach¹³⁰. Jednocześnie, pobudzenie odpowiednich struktur mózgu związanych z aktualnie działającymi bodźcami powoduje pobudzenie innych rozległych obszarów, które łączą się z przechowywaniem śladów pamięciowych minionych wydarzeń. Innymi słowy, mózg ciągle interpretuje docierające do niego informacje, konfrontując je z dotychczasową wiedzą i uzyskując nową całość — bogatszą od poprzedniej. Wszelkie doznania zmysłowe nie są w chwili doświadczania prostym zapisem zjawisk zewnętrznych, lecz pewnymi psychicznymi konstruktami, które powstały w naszym mózgu. Dominuje więc nie tyle odtwarzanie, ile tworzenie.

¹²⁹ J. INGLIS, J.S. LAWSON: *Sex Differences in the Effects of Unilateral Brain Damage on Intelligence*. "Science" 1981, 2/2.

¹³⁰ R.S. DEAN: *Lateral Preference Schedule...*

2.5.2. Półkulowość a proces uczenia się

Efektom badań nad funkcjonowaniem mózgu¹³¹ są koncepcje wskazujące na specjalizację funkcjonalną półkul mózgowych:

- 1) koncepcja bezwzględnej dominacji lewej półkuli mózgu — według niej lewa półkula dominuje we wszystkich czynnościach psychicznych, a prawa jest półkulą podległą, niemą;
- 2) koncepcja specjalizacji komplementarnej, czyli uzupełniania się — obie półkule odpowiadają za procesy psychiczne, lecz reprezentują odmienne czynności psychiczne. Lewej podporządkowane są werbalne, prawa odpowiada za niewerbalne, natury wzrokowo-przestrzennej;
- 3) koncepcja sposobu przetwarzania informacji — według niej lewa półkula ma charakter analityczny, sekwencyjny, natomiast prawa — charakter syntetyczny i kolisty (całościowy);
- 4) koncepcja cech dominujących materiału lub bodźca — obie półkule przetwarzają ten sam materiał, ale jeśli przeważają w nim cechy werbalne, to przetwarza je lewa półkula, a jeśli dominują niewerbalne — półkula prawa;
- 5) koncepcja różnic¹³² między półkulami w sposobie reprezentacji funkcji psychicznych — czynności psychiczne reprezentowane są w sposób ogniskowy, a odpowiadająca prawa półkula ma organizację rozmytą, gdzie nie można wyodrębnić struktur odpowiedzialnych za wybrane funkcje.

Istnieją dwie koncepcje kształtowania się funkcji półkul mózgowych w ontogenezie (czyli rozwoju osobniczym):

- 1) koncepcja stopniowej specjalizacji funkcjonalnej (lateralizacji) Lennerberga — wszystkie funkcje psychiczne wraz z mową kształtują się początkowo równolegle w obu półkulach mózgu; obie półkule są początkowo ekwipotentne; w miarę rozwoju osobniczego funkcje ulegają lateralizacji;
- 2) koncepcja wrodzonej specjalizacji funkcjonalnej półkul mózgowych Kinsbourne'a — wszystkie funkcje psychiczne zlateralizowane są w życiu płodowym.

Wyniki badań nad asymetrią skłoniły badaczy do stwierdzenia, że półkulowość, czyli dominacja jednej półkuli nad drugą, jest cechą indywidualną poszczególnych ludzi.

Lewa półkula bywa określana również jako mózg digitalny, odpowiedzialny za postrzeganie detali i analizę, a zatem za myślenie przyczynowo-skutkowe. Umownie rzecz ujmując, mózg digitalny umożliwia operacje, dzięki którym

¹³¹ *Principles of Neural Science...; Neuroscience: Exploring the Brain...*

¹³² S. KNECHT, B. DRAEGER, M. DEPPE, L. BOBE, H. LOHMANN, A. FLOEL, E. RINGELSTEIN, H. HENNINGSEN: *Handedness and Hemispheric Language Dominance in Healthy Humans*. „Brain” 2000, Vol. 123.

człowiek przyswaja sobie logikę, gramatykę, potrafi rozpoznawać znaki i symbole. Rozwój mowy jest uzależniony zarówno od wykształcenia się słuchu oraz aparatu ruchowego mięśni twarzy, języka i strun głosowych, jak i od dojrzewania ośrodków mowy w mózgu. U większości osób sprawność językowa sterowana jest głównie przez lewą półkulę: czynność mówienia przez obszar w lewym płacie czołowym, nazywany ośrodkiem Broca, a rozumienie znaczeń i mowy przez obszar w lewym płacie skroniowym, zwany ośrodkiem Wernickiego. Upraszczając, ośrodek Broca odpowiedzialny jest za ekspresję mowy, zaś ośrodek Wernickiego — za rozumienie mowy.

Z prawą półkulą — zwaną także mózgiem analogowym — wiąże się myślenie syntetyczne, które składa detaliczne informacje z lewej półkuli i tworzy całościową świadomość określonego problemu. W wypadku języka mózg analogowy odpowiada za tonalność (np. wymowę, intonację, melodię języka itd.). Ponadto, prawa półkula reguluje procesy tworzenia się wyobrażeń, które kształtują się podczas recepcji języka słuchanego lub mówionego.

Niewątpliwie, mózg jest organem przystosowanym do uczenia się, zatem najbardziej skuteczne metody zdobywania wiedzy i umiejętności powinny uwzględniać mechanizmy jego pracy. Na różnice w funkcjach półkul mózgowych wskazały badania kliniczne i liczne eksperymenty. Asymetria lub dominacja półkulowa (*cerebral dominance*)¹³³ jest terminem opisującym kierowanie ruchami ciała i mową przez określoną półkulę. U większości osób praworęcznych funkcje związane z językiem są zdominowane przez lewą półkulę. Również większość osób leworęcznych wykazuje dominację lewej półkuli dla funkcji językowych. Ubytki po lewej stronie mózgu wyjaśniają zaburzenia mowy chorego po urazie mózgu. W takim wypadku pacjenci nie mogą odszukać właściwych słów, używają własnych określeń, tworzą neologizmy. Mają też kłopoty z liczeniem. Dominacja prawej półkuli w zakresie funkcji językowych bywa natomiast często źródłem zaburzeń czynności związanych z czytaniem. Najogólniej rzecz ujmując, lewa strona mózgu jest bardziej zaangażowana w kontrolowanie czynności werbalnych, a prawa w kierowanie czynnościami wzrokowo-przestrzennymi. Jednak w regulacji tej samej funkcji mają udział obie półkule¹³⁴. Prawa i lewa współuczestniczą w działaniach językowych i pamięciowych, natury percepcyjno-poznawczej i emocjonalnej.

Nie ulega wątpliwości, że mózg jest stworzony do działania jako całość, z szeroką, precyzyjną siecią komunikacyjną integrującą obie jego strony. Przecięcie powiązań między półkulami prowadzi do powstania niejako dwóch od-

¹³³ K. VISKARI: *Foreign Language Learning Disabilities, Theoretical and Practical Tools for English Teachers in Finnish Upper Secondary Schools*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Languages, 2005.

¹³⁴ A. SCHMIDT-RHAESA: *The Evolution of Organ Systems...*; G. SHEPHERD: *Neurobiology...*; O. SPORNS: *Networks of the Brain...*; G. MATTHEWS: *Neurobiology: Molecules, Cells, and Systems...*; R. KESNER: *Neurobiology of Learning and Memory...*

rębnych twórców i ambiwalentnej świadomości. Kiedy bodźce są przedstawiane tylko jednej stronie mózgu, reakcje są albo emocjonalne, albo analityczne, w zależności od tego, która półkula otrzymuje zadanie zinterpretowania przekazu. Jednak izolowana prawa półkula ludzkiego mózgu, pozbawiona kompetencji językowych, ma ograniczone i znacznie niższe umiejętności wzrokowo-przestrzenne niż lewa półkula. Prawa strona mózgu nie tylko nie korzysta z ułatwień, jakie daje nam język, ale też z całego szeregu procesów umysłowych niezbędnych do zrozumienia wydarzeń zewnętrznych i wewnętrznych. W rzeczywistych czynnościach życiowych więc obie półkule mózgowe są wobec siebie komplementarne, każda ma swój wkład w podniesienie efektywności działania. Dychotomiczny podział na prawo i lewo jest zatem błędny zarówno z perspektywy zdobywania wiedzy, jak i z punktu widzenia praktycznego wykorzystywania obydwu półkul w codziennym życiu. Uruchamiając je, łączymy z sobą dwie umiejętności, np. potrafimy równocześnie mówić i odbierać bodźce sensoryczne z otoczenia. Dzięki przyjmowaniu informacji głównie za pośrednictwem dominującej półkuli uczymy się łatwiej i szybciej, niż gdybyśmy używali do tego tej „słabszej”. Wówczas proces ten przebiega w naturalny i automatyczny sposób. Osoby, w których organizmach następuje wyraźne preferowanie jednej ze stron mózgu, mają najczęściej trudności ze sprawnym wykorzystywaniem drugiej z nich. Dla efektywności uczenia się najlepsze jest zatem symultaniczne stymulowanie obu półkul. Mogą one współuczestniczyć w każdym zadaniu, mimo że wkład każdej z nich jest na ogół inny, przynoszący nieco odmienne reprezentacje świata. Harmonijne ich pobudzanie umożliwia zaistnienie efektu synergii, będącego współdziałaniem różnych czynników, którego wynik jest większy niż suma poszczególnych działań¹³⁵. Według hipotezy Ramahandrana, prawa część mózgu zapewnia możliwość zmiany obrazu świata, lewa — stabilność wizji świata. Wedle koncepcji Goldberga, półkula lewa działa, opierając się na zautomatyzowanych kodach (np. ruchowe aspekty wytwarzania mowy, wykonanie rutynowych zadań poznawczych), prawa natomiast jest zaangażowana w zadania stanowiące nowe wyzwania, dla których brak jest gotowych schematów reakcyjnych. W uzależnieniu od sprawności wykonywania oraz doświadczenia to samo zadanie będzie w różnym stopniu aktywizowało lewą i prawą półkulę.

Posługiwanie się mnemotechnikami (czyli technikami zapamiętywania) angażuje logikę i kreatywność, prowadzi zatem do wykorzystania synergicznego funkcjonowania mózgu¹³⁶. W efekcie, zarówno kodowanie, jak i odtwarzanie informacji jest nie tylko łatwiejsze, ale i szybsze. Każdy człowiek wykazuje wewnętrzną potrzebę przyswajania danych, czyli naturalną ciekawość świata oraz

¹³⁵ S. KNECHT, B. DRAEGER, M. DEPPE, L. BOBE, H. LOHMANN, A. FLOEL, E. RINGELSTEIN, H. HENNINGSSEN: *Handedness and Hemispheric Language Dominance...*

¹³⁶ R. KESNER: *Neurobiology of Learning and Memory...*

potrzebę interakcji z otoczeniem. Jednak ta naturalna potrzeba musi być rozwijana i utrwalana, a najlepiej służy temu ciągła stymulacja przez bodźce docierające ze świata zewnętrznego. W procesach uczenia się długo stawiano nacisk na aktywizowanie lewej półkuli mózgowej — działo się to ze szkodą dla osób z przeciwną dominantą. Dzisiaj wiadomo już, że należy korzystać z aktywności całego mózgu. Nawet osoby „lewopółkulowe” skuteczniej będą się uczyć, gdy wykorzystają możliwości półkuli prawej (posiadającej większą niż lewa półkula pojemność). Integracja pracy obydwu stron mózgu jest więc podstawowym warunkiem efektywności uczenia się.

Osoby z dominującą lewą półkulą mają tendencję do myślenia sekwencyjnego i przetwarzania informacji w sposób linearny, myślą głównie symbolami, takimi jak: litery, słowa i liczby. Zatem najbardziej użyteczne metody nauczania dla nich to: wykład, czytanie, prace pisemne, rozwiązywanie zadań, pytania, dyskusje. To one właśnie zawsze przeważały w formalnej, szkolnej edukacji. Osoby o dominującej prawej półkuli najskuteczniej przyswajają informacje, które najpierw mogą zobaczyć jako całość, potrafią łączyć z sobą pozornie sprzeczne idee, posługują się zmysłowymi wyobrażeniami widoku, dźwięku, zapachu, smaku, dotyku i ruchu, bez odwoływania się do słów. Najlepsze dla nich metody nauczania aktywizują emocje i intuicję, wykorzystują ruch, wizualizację problemu, grę kolorów. Rozwijanie półkuli lewej, do czego prowadziły tradycyjne metody kształcenia, owocuje wiedzą wyłącznie werbalną, ścisłą i analityczną¹³⁷. Zintegrowanie pracy mózgu zwiększa natomiast możliwości przetwarzania informacji.

Skuteczna metoda nauczania języka obcego powinna aktywizować — co już powiedziano — jednocześnie lewą i prawą półkulę mózgową, odwoływać się do słownych i obrazowych, racjonalnych i intuicyjnych, logicznych i kreatywnych ich właściwości. Im częściej obie strony mózgu pracują równocześnie, tym bardziej każda z nich korzysta z tej współpracy. Pomocna w tym może być tzw. metoda Dennisona, czyli włączanie naturalnych mechanizmów integracji umysłu i ciała za pomocą specjalnych ćwiczeń. Jest ona skuteczna i atrakcyjna niezależnie od wieku czy społecznego statusu uczącego się. Wewnętrzny, psychiczno-mentalno-motoryczny wymiar działań językowych wymusza nie tyle przekazywanie czy rozwijanie określonego zakresu wiedzy przedmiotowej, ile wykształcenie określonych sprawności komunikacyjnych. Można to osiągnąć w dużej mierze dzięki odpowiedniemu treningowi sprawnościowemu, o charakterze interakcyjnym.

¹³⁷ K. VISKARI: *Foreign Language...*

2.5.3. Pamięć a proces przyswajania języka obcego

Zagadnienie, dla którego poznanie funkcjonowania mózgu stanowi wyłącznie punkt wyjścia, można uogólnić jako problem nie tyle pozyskiwania informacji (oraz lokowania ich w takiej czy innej półkuli mózgu), ile ich ciągłej reorganizacji. Tym, co umożliwia tego rodzaju reorganizację, jest pamięć¹³⁸. Najogólniej, składają się na nią sposoby, dzięki którym sięgamy do przeszłych doświadczeń, aby wykorzystywać je w teraźniejszości. Pamięć nie jest zjawiskiem jednorodnym. Rozróżniamy pamięć krótkotrwałą i długotrwałą, deklaracyjną i proceduralną oraz percepcyjną i asocjacyjną. Pamięć krótkotrwałą nazywa się również operacyjną bądź roboczą. Mówiąc ściśle, dzięki niej zapamiętujemy natychmiast czyjaś twarz, ale możliwość przechowywania jej dłużej (może nawet przez całe życie) gwarantuje dopiero pamięć długotrwałą. Magazyn pamięci krótkotrwałej nie tylko utrzymuje kilka elementów, ale i pewne procesy kontrolne, dzięki którym możliwy jest przepływ informacji „z” i „do” magazynu długotrwałego (zatrzymującego informacje przez długi czas). W pamięci długotrwałej gromadzimy informacje niezbędne w codziennym życiu. Popularne jest stanowisko, że jej pojemność jest praktycznie nieograniczona. Prawdopodobieństwo przejścia informacji do pamięci długotrwałej jest tym większe, im nowsze są doznawane bodźce oraz im silniej wpływają na rozpoznanie i orientację w nieznanym wcześniej środowisku. Pamięć operacyjna kieruje takimi procesami, jak: kodowanie i integrowanie informacji (np. międzymodalna integracja informacji słuchowej i wzrokowej, organizowanie danych w sensowne segmenty, wiązanie nowych informacji z wiedzą przechowywaną w pamięci długotrwałej). Dzięki pamięci deklaracyjnej „wiemy, że”, natomiast dzięki pamięci proceduralnej „wiemy, jak”. Pamięć deklaracyjna sprawia, że uczniowie rozpoznają wchodzącą do klasy kobietę jako nauczycielkę. Pamięć proceduralna nakazuje im wstać na powitanie. Magazyn długotrwałej pamięci proceduralnej przechowuje tysiące twarzy, pozwala rozpoznawać znaczenie tysięcy wyrazów i dzięki niemu pamiętamy zdarzenia z całego naszego życia. W odbieraniu bodźców zasadniczą funkcję pełni pamięć percepcyjna, która zawsze poprzedza powstawanie mechanizmów łączenia, asocjacji, podporządkowanych pamięci asocjacyjnej.

Na funkcjonowanie pamięci wpływ mają również czynniki fizjologiczne¹³⁹. Niektóre naturalnie wydzielane w organizmie hormony podwyższają poziom glukozy w mózgu, co wzmacnia działanie pamięci. Wydzielanie tych hormonów może być związane z wydarzeniami silnie pobudzającymi (stresy, ważne

¹³⁸ K. LABAR, R. CABEZA: *Cognitive Neuroscience of Emotional Memory*. „Nature Reviews Neuroscience” 2006, Vol. 7; P. BAUER: *Remembering the Times of Our Lives: Memory in Infancy and Beyond*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007; U. NEISSER: *Memory Observed*. San Francisco: Freeman, 1982.

¹³⁹ P. BAUER: *Remembering the Times of Our Lives...*; U. NEISSER: *Memory Observed...*

osiągnięcia, pierwsze doświadczenia określonego rodzaju, kryzysy lub inne przełomowe epizody życiowe), wpływając na rolę zapamiętywania tych zdarzeń. Przetwarzanie danych polega zatem nie tylko na odbieraniu i dokładnym kodowaniu przychodzącej informacji, lecz także na jej selekcji, reorganizacji i transformacji. Informacja wyjściowa jest zbyt duża, abyśmy mogli przetwarzać każdy element oddzielnie. Do ochrony przed przeciążeniem układów przetwarzających i magazynujących wiadomości wytworzyliśmy mechanizmy, które pozwalają na selektywne organizowanie i kodowanie wszelakich przychodzących bodźców. Utrata pamięci krótkotrwałej w wyniku uszkodzenia mózgu lub traumatycznego wstrząsu wskazuje na związki między pamięcią a specyficznymi procesami fizjologicznymi w mózgu. Mimo to niewiele wiadomo o neurologicznym podłożu pamięci ludzkiej.

Nowatorską koncepcją sposobu zorganizowania „magazynu pamięciowego” w mózgu jest przyjęcie hologramu jako jego modelu. Hologram to swoisty filtr, w którym obraz zostaje rozproszony w taki sposób, że każdy jego fragment zawiera elementy pozostałych jego części. Jedną z cech takiego filtru jest to, że gdy zachodzi proces odwrotny do dyfuzji (rozproszenia), to cały obraz można zrekonstruować z jego części. Z uwagi na rozproszone przechowywanie informacji w mózgu muszą działać mechanizmy¹⁴⁰, które zdolne są w razie potrzeby wziąć odpowiedzialność za składanie (lub syntezę) obrazu. Kluczowe byłoby sformułowanie hipotezy pozwalającej uznawać myślenie za równoznaczne ze zdolnością tworzenia i korzystania z wzorców przestrzenno-czasowych, które reprezentują określone obiekty, czynności lub abstrakcje. Wszystkie wspomnienia są być może wynikiem odtwarzania tego rodzaju wzorców. W procesie myślenia, planowania i wyjaśniania korzystamy zatem w istocie ze swoistych modeli umysłowych. Reakcje organizmu na zmiany zachodzące w otaczającym go środowisku są modyfikowane przez doświadczenia nabywane w życiu. Adaptacja do konkretnych zadań zależy od tego, na ile modele (czy fantomy) umysłowe trafnie interpretują złożoną rzeczywistość już nie zamiarów, lecz rzeczywistych wyborów, korzystając ze zdobytych wcześniej doświadczeń. Regulatorami tych wyborów są w tym samym stopniu pamięć, co i zdolność do uczenia się, przetwarzania zasobów pamięci w nowe, efektywne jakości. Warto przy tym zauważyć, że percepcja zależy od nastawienia. Nastroje i emocje wpływają na to, co i jak spostrzegamy. Percepcję warunkują zarówno jednostkowe sądy i pragnienia, jak i ogólne cechy psychiczne, takie jak: osobiste zdolności czy indywidualny obraz świata. Dlatego każdorazowo, ilekroć próbujemy ukierunkować przepływ bodźców w określonym celu (co jest zasadniczą strategią nauczania), nie zajmują nas ogólne właściwości odbioru tych bodźców, ale możliwości ich przyswojenia. Z pewnej perspektywy proces uczenia jest racjonalną ingerencją, zmieniającą — przez nadawanie określonych bodźców — stan organizmu człowieka.

¹⁴⁰ *Principles of Neural Science...; Neuroscience: Exploring the Brain...*

2.6. Psychologiczne style uczenia się

Pamięć zależna jest od silnego wrażenia, zdolności utrwalania i łatwości odtwarzania¹⁴¹. Pamięć człowieka (ale również zwierzęcia) powstaje i rozwija się jako wynik jedyne go w swym rodzaju ciągu przeżyć i czynności od momentu poczęcia. Można coś do niej dodać, nigdy jednak nie da się jej całkowicie zmienić. Możliwość zmagazynowania wiedzy w pamięci długotrwałej w znacznym stopniu zdeterminowana jest intensywnością pierwszego zapisu. Pamięć jest w mózgu pewnym systemem, którego organizacja i działanie stanowi zapis czy reprezentację świata zewnętrznego. Dokładność tych reprezentacji musi umożliwiać organizmowi właściwą reakcję i równocześnie powtarzać określone wzory działania. Dlatego też w procesie uczenia się niezmiernie ważna jest możliwość powstawania mocnych śladów pamięciowych. Każdy człowiek obdarzony jest specyficznym dla siebie „superłączem edukacyjnym”¹⁴², czyli indywidualnym sposobem przetwarzania informacji. Wykorzystanie dominującej ścieżki neuronowej jest najprostszą metodą sprawnego kodowania, przechowywania i odtwarzania wiadomości. Preferencje w wykorzystaniu półkul mózgowych dotyczą sposobu przetwarzania informacji, a zatem sposobu myślenia¹⁴³, oraz magazynowania wiedzy w mózgu.

Każdy człowiek ma własny, preferowany system reprezentacyjny, który pośredniczy w interpretacji i przetwarzaniu informacji. Można wskazać trzy takie systemy: wizualny, audytywny i kinestetyczny. W szerszym ujęciu pozwala to wyróżnić cztery główne style uczenia się: wzrokowy, słuchowy, dotykowy, kinestetyczny. Sensoryczne impulsy, odbierane przez oczy, uszy, zmysł dotyku i mięśnie, mogą być przekazywane do prawej lub lewej półkuli mózgowej. W procesie uczenia się przetwarzanie informacji następuje zazwyczaj podczas aktywizacji preferowanej strony mózgu. Bodźce, które oddziałują na mózg, odpowiadają za powstanie nowych połączeń między neuronami (komórkami nerwowymi). Zdolność tę nazywamy plastycznością mózgu¹⁴⁴. Stale stymulowany umysł będzie tworzył nowe połączenia. Im więcej bodźców działający podmiot odbiera ze świata zewnętrznego, tym więcej tworzy się połączeń i powstają charakterystyczne dla każdego człowieka style (wzorce) uczenia się. Określone sposoby uczenia się sprawiają, że pewne style stają się dominujące i stosuje się

¹⁴¹ K. DANZIGER: *Marking the Mind: A History of Memory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

¹⁴² R. LINKSMAN: *W jaki sposób szybko się uczyć*. Przeł. J. KORPANTY. Warszawa: Wydawnictwo Diogenes, 2001.

¹⁴³ P. CARTER, K. RUSSELL: *Równowaga umysłu*. Warszawa: Muza S.A., 2002.

¹⁴⁴ A. SCHMIDT-RHAESA: *The Evolution of Organ Systems...*; G. SHEPHERD: *Neurobiology...*; O. SPORN: *Networks of the Brain...*; G. MATTHEWS: *Neurobiology: Molecules, Cells, and Systems...*; R. KESNER: *Neurobiology of Learning and Memory...*

je w sposób automatyczny. Na ukształtowanie się charakterystycznego stylu uczenia się wpływ mogą mieć czynniki biologiczne (genetyczne) oraz środowiskowe. Istotne są jednak także i metody nauczania, które mogą preferować określone bodźce. Z uwagi na decydujący wpływ określonego bodźca zmysłowego uczących się można podzielić na grupy: wzrokowcy, słuchowcy, dotykowcy, kinestetycy. Wzrokowcy pamiętają dobrze kolory i rysunki oraz lokalizację przedmiotów. Mają problemy z zapamiętaniem nazwisk, tytułów, nazw itp. Słuchowcy lubią mówić, uczą się, słuchając innych, słysząc w rozmowie samych siebie oraz dyskutując z innymi. Mogą mieć kłopoty z odczytaniem map i geometrią, za to dobrze zapamiętują muzykę, dialogi. Dotykowcy/czuciowcy to najczęściej osoby refleksyjne, wrażliwe i spokojne. Uczą się, doświadczając rzeczywistości palpacyjnie, odbierają wrażenia na powierzchni skóry, używając rąk i palców, łącząc to, czego się uczą, ze zmysłem dotyku i emocjami. Kinestetycy uczą się najchętniej w ruchu, angażując się aktywnie w proces uczenia się poprzez stymulacje, odgrywanie ról, eksperymenty, badania i ruch oraz uczestnicząc w czynnościach z życia codziennego. Męczą się i nudzą, słuchając wykładów — potrzebują wtedy choćby najmniejszej formy ruchu. Lubią nieporządek.

Skuteczne metody aktywizujące dla wzrokowca to: demonstracje lub pokazy, wizualne prezentowanie konkretnych problemów i zagadnień. Słuchowiec osiągnie dobre efekty dzięki preferowaniu w nauczaniu dialogów i rozmów, werbalnemu — w formie wykładu czy pogadanki — prezentowaniu materiału, licznym powtórzeniom i umożliwieniu mu odtwarzania wiedzy poprzez rozbudowaną wypowiedź ustną. Kinestetyk najłatwiej uczy się przez wykonywanie czynności i bezpośrednie zaangażowanie, potrzebuje zmiennych emocji, mówi wolno, nadużywa gestykulacji.

Pojemność mózgu jest niemal nieograniczona. Oznacza to, że człowiek dysponuje ogromnymi możliwościami rozbudowy swego potencjału umysłowego¹⁴⁵. Kluczowy proces zapamiętywania nie może być jednak blokowany przez przymus uczenia się wbrew preferowanemu stylowi. Uczenie się zgodne z preferencjami przyczynia się do większej chłonności pamięci, a tym samym proces zapamiętywania staje się łatwiejszy i nie zakłócają go żadne bodźce negatywne. Jest to osiągalne tym lepiej, im bardziej obie półkule mózgowe zintegrowane są w procesie uczenia się. Każda informacja docierająca do obydwu stron mózgu angażuje rozumienie i zapamiętywanie, a zatem synergia obu półkul podnosi efektywne, procesualne wykorzystywanie pamięci. Uczenie się niezgodne z preferencjami jest trudne i stresujące, a jego efektywność jest bardzo niska. W konsekwencji, uczący się ma kłopoty z przetwarzaniem, przypominaniem lub prze-

¹⁴⁵ A. SCHMIDT-RHAESA: *The Evolution of Organ Systems...*; G. SHEPHERD: *Neurobiology...*; O. SPORNS: *Networks of the Brain...*; G. MATTHEWS: *Neurobiology: Molecules, Cells, and Systems...*; R. KESNER: *Neurobiology of Learning and Memory...*

kazywaniem informacji. W sytuacjach lękowych występują luki w pamięci, zapominanie, zaburzona jest koncentracja. Aktywizowane są przede wszystkim tylne partie mózgu, w których włączają się mechanizmy przetrwania. Blokowany jest przepływ informacji do przednich, przyczynowo-warunkujących obszarów mózgu, w których mogą być one przetwarzane. Jeżeli tego rodzaju sytuacje powtarzają się i ulegają wzmocnieniu, to uczenie się zaczyna być powiązane ze stresem i dyskomfortem¹⁴⁶.

Świadomość stylów uczenia się jest niezmiernie istotna dla kształtowania określonych modeli dydaktycznych oraz — co najważniejsze — skłania do wyboru na tyle elastycznej (i na tyle motywującej) metody nauczania, która godziłaby różne wzorce uczenia się uczestników procesu nauczania. Bezpośrednio podnosi to i podtrzymuje motywację uczącego się. Modalność przekazu informacji zdolna jest stymulować wszystkie zmysły. Integracja funkcji półkul mózgowych zwiększa także kreatywność uczących się¹⁴⁷.

Systemem pozwalającym uczącym się w dowolnym wieku na rozwinięcie potencjalnych możliwości uczenia się jest kinezylogia edukacyjna¹⁴⁸ (*educational kinesiology*, w skrócie: edu-k), zwana też metodą Dennisona (jej istotność sygnalizowano już wcześniej). Jest to oparta na podstawach neurofizjologii metoda holistycznego wspomagania procesów nauczania (i uczenia się) oraz korygowania dysfunkcji rozwojowych dzieci i młodzieży. Efektywna jest także jako metoda podwyższenia potencjału umysłowego dorosłych. Paul Dennison wykorzystał rezultaty prowadzonych przez siebie badań klinicznych i skoncentrował się przede wszystkim na przyczynach i leczeniu trudności w uczeniu się. Opracowane przez niego ćwiczenia przynoszą efekty w postaci poprawy koncentracji, koordynacji wzrokowo-ruchowej, różnych umiejętności (wystawiania się, czytania, liczenia, zapamiętywania cyfr, pisanie), zwiększając zdolności manualne, uaktywniania lewej półkuli mózgu, zwiększając tym samym synchronizację współpracy obu półkul. Jednocześnie ćwiczenia te usuwają zmęczenie, odpędzają i relaksują. Sam proces uczenia się może być tym samym powiązany z wykorzystaniem naturalnych dla ciała odruchów, które stymulują struktury o charakterze bardziej złożonym, powiązanych z pracą mózgu. Kinezylogia edukacyjna jest obecnie poddawana częstej krytyce, ale wciąż trudno podważyć dowody jej pozytywnego wpływu na proces przyswajania języka.

¹⁴⁶ E.D. BIGLER: *The Neurobiology and Neuropsychology of Adult Learning Disorders*. "Journal of Learning Disabilities" 1992, 25.

¹⁴⁷ R. LINKSMAN: *W jaki sposób szybko się uczyć...*

¹⁴⁸ Tytuły mające popularyzować tę metodę to: P. FORMOSA: *Afraid Not: Empowering Kids with Learning Differences*. Bloomington, Indiana: Iuniverse, 2009; C. HANNAFORD: *Smart Moves Smart Moves*. Salt Lake City: Great River Books, 1995; D. HORNBEAK: *The SuperConfitelligent Child: Loving to Learn through Movement and Play*. Cardiff-by-the-Sea: Peak Producers, 2007.

2.7. Czynniki demograficzne a przyswajanie języka obcego

2.7.1. Płeć a nauka języka

Kwestią warunków biologicznych i psychologicznych wpływających na język, którym posługują się kobiety i mężczyźni, interesowało się wielu językoznawców, badaczy, psychologów. Mózgi kobiet i mężczyzn¹⁴⁹ wykazują odmienności głównie w budowie lewej półkuli, odpowiadającej za funkcjonowanie mechanizmów związanych z mową. Różnice te są przede wszystkim konsekwencją odmiennej w przypadku kobiet i mężczyzn budowy ciała modelowanego. Stosunek ogólnej wagi spoidła wielkiego do wagi mózgu jest u kobiet wyższy. W kobiecym mózgu jest więcej włókien odpowiedzialnych za międzypółkulową wymianę informacji, w związku z tym jest ona szybsza i szersza. Liczba połączeń nerwowych budujących spoidło przekłada się na większą sprawność językową, dlatego kobieca mowa jest zazwyczaj bardziej poprawna i płynna. Landsell wywnioskował z wyników badań nad uszkodzeniem tych samych obszarów mózgu u kobiet i mężczyzn, że ich umiejętności językowe i przestrzenne zlokalizowane są odmiennie. U mężczyzn następowała utrata sprawności językowych, u kobiet dochodziło do ich minimalnego obniżenia. Wynika z tego, że ośrodki mózgowe kontrolujące umiejętności przestrzenne i językowe są u kobiet rozmieszczone równomiernie w obu półkulach, natomiast u mężczyzn zlokalizowane dokładnie w jednej połowie mózgu — zdolności językowe w lewej, a przestrzenne w prawej. Inne badania dowiodły, że u mężczyzn struktury związane z czynnościami językowymi skupione są w części przedniej i tylnej, natomiast u kobiet tylko w części przedniej lewej półkuli mózgowej¹⁵⁰. Różnice te warunkują większe umiejętności językowe kobiet w zakresie gramatyki, ortografii i fonetyki¹⁵¹. Według A. Moir i D. Jessela, mózg męski zorganizowany jest tak, aby radził sobie z problemami abstrakcyjnymi, natury ogólnej, natomiast kobiecy łatwiej zauważa wszelkie ematywne stymulatory. W efekcie, kobiety uzyskują lepsze rezultaty w testach kompetencji werbalnej, są w stanie przyjąć więcej informacji i łączyć poszczególne fragmenty przekazu z sobą. Właściwe dla kobiet jest dążenie do nawiązywania rozbudowanych relacji z innymi ludźmi i otwarcie na procesy komunikacji. Środowisko kulturowe może wzmocnić to zjawisko, umiejętność

¹⁴⁹ M. WALLENTIN: *Putative Sex Differences in Verbal Abilities and Language Cortex: A Critical Review*. "Brain and Language" 2008, Vol. 108 (3).

¹⁵⁰ D. KIMURA: *Płeć i poznanie*. Przeł. M. KAMIŃSKA. Warszawa: PIW, 2006.

¹⁵¹ J. HARASTY, K.L. HALLIDAY, G.M. KRILLAND, D.A. MCRITCHIE: *Language — Associated Cortical Regions Are Proportionally Larger in the Female Brain*. "Archives in Neurology" 1997, Vol. 54.

ta jest jednak wrodzona¹⁵². Kobiety charakteryzuje większa fluencja językowa, precyzja i koordynacja ruchów, większa wrażliwość na niektóre bodźce smakowe, zapachowe i słuchowe oraz bardziej rozwinięta sprawność ich różnicowania. Można przyjąć, że procesy myślowe kobiet są bardziej całościowe¹⁵³. Komunikaty, które kobiety odbierają i nadają, cechuje większa złożoność w kategoriach werbalnych, intelektualnych i emocjonalnych. Jednocześnie, kobiety lepiej niż mężczyźni odczytują również niewerbalne komunikaty emocjonalne (mimika, gesty, zmiany barwy czy tonu głosu) i skuteczniej — dzięki sprawnym połączeniom między obiema półkulami — integrują informacje werbalne z wizualnymi. Mężczyźni wykazują większe zdolności w zakresie funkcji wzrokowo-przestrzennych, matematycznych, konstrukcyjnych, a także precyzyjniej analizują jednostki informacji o małej złożoności, trudniej sobie jednak radząc zarówno z komunikatami bardziej złożonymi, jak i z ich syntetyzowaniem bądź integrowaniem. Mózgi kobiet i mężczyzn zatem różnią się między sobą nie tylko budową anatomiczną, lecz i sferą funkcjonalną oraz w odmienny sposób przetwarzają informacje. Mózg kobiecy nie wykazuje takiej lateralizacji jak mózg mężczyzny. D. Halpern uważa, że dziewczynki osiągają lepsze od chłopców rezultaty w mówieniu, czytaniu, pisaniu i gramatyce¹⁵⁴.

2.7.2. Wiek a nauka języka obcego

Według N. Chomsky'ego, dzieci przyswajają język obcy łatwiej i szybciej niż dorośli¹⁵⁵. Wynika to z braku barier, których źródłem mogą być posiadane już dane językowe. W. Penfield i L. Roberts za przełomowy okres dla zmian plastyczności mózgu uznali czas około 10. roku życia człowieka, wskazując, że naukę języka obcego należy rozpoczynać przed osiągnięciem tego wieku¹⁵⁶. Zdaniem tych badaczy, dorośli przyswajają język za pośrednictwem struktur mózgu, które utraciły plastyczność. Miał to być dowód na rzecz większych postępów w przyswajaniu języka obcego przez dzieci, u których struktury mózgu podlegają ciągłemu rozwojowi. E.H. Lenneberg scharakteryzował uczenie się języka przez dziecko jako samoprogramujące się, czyli przebiegające przede

¹⁵² A. MOIR, D. JESSEL: *Płeć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*. Przeł. N. KANCEWICZ-HOFFMAN. Warszawa: PIW, 1993.

¹⁵³ M.T. BANICH: *Neuropsychology: the Neural Bases of Mental Function...*

¹⁵⁴ D. HALPERN: *Sex Differences in Intelligence: Implications for Education*. "American Psychologist" 1997, Vol. 52, nr 10.

¹⁵⁵ N. CHOMSKY: *Verbal Behavior*. "Language" 1959, Vol. 35, nr 1.

¹⁵⁶ W. PENFIELD, L. ROBERTS: *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press, 1959.

wszystkim w okresie krytycznym, pomiędzy 2. rokiem życia a pokwitaniem, kiedy organizm jest szczególnie uwrażliwiony na bodźce językowe¹⁵⁷. Wysunął on hipotezę, że załazek funkcji językowych jest u niemowląt zlokalizowany w obydwu półkulach mózgowych. Z czasem, w okresie wzrastania, coraz więcej z nich przejmuje lewa strona mózgu. Proces rozwoju funkcji i specjalizacji obydwu półkul dobiega końca w wieku pokwitania. Hipotezę Lenneberga (tzw. hipotezę wieku krytycznego CPH — Critical Period Hypothesis) podważały jednak późniejsze badania. S. Krashen¹⁵⁸ zakwestionował pogląd mówiący o tym, że wszystkie funkcje językowe lateralizują się w najwcześniejszym okresie biologicznego rozwoju człowieka. Według niego, sama lateralizacja nie przesądza o efektach uczenia się języka obcego przez dorosłych. Za kluczowe zostało uznane rozróżnienie między naturalnym przyswajaniem języka (właściwym dzieciom) a uczeniem się, które można scharakteryzować jako celowe i świadome działanie zmierzające do poznania i skutecznego zastosowania języka.

Podobnie eksperymenty podjęte przez A. Fathman¹⁵⁹ zmierzały do wykazania, że zdolność uczenia się pewnych aspektów języka związana jest z wiekiem. Badania na grupie dzieci młodszych dowiodły, że szybciej i lepiej radziły sobie one z fonetyką, dzieciom starszym łatwiej natomiast przychodziło wykonywanie zadań wymagających umiejętności rozumienia struktur morfologicznych i składniowych. Wyniki innych badań¹⁶⁰ potwierdziły większą sprawność wymowy obcojęzycznej u dzieci w wieku do 10 lat. Ustalenia kolejnej grupy badaczy wskazały na osiąganie biegłości w zakresie morfologii i składni w wieku 11—15 lat¹⁶¹. Nie ulega wątpliwości, że wiek krytyczny dla przyswajania wymowy obcojęzycznej ma aspekt zarówno neurologiczny, jak i motoryczny (fizyczny). Mięśnie zaangażowane w procesy artykulacji są najbardziej plastyczne u małych dzieci. W późniejszym wieku stają się słabsze, co prowadzi do większych trudności w kształtowaniu nawyków artykulacyjnych. Lepsze wyniki dzieci starszych w testach sprawdzających morfologię i składnię to efekt ich doświadczeń szkolnych oraz rozwinięcia technik pamięciowych. Wczesne podjęcie nauki języka obcego pozwala dzieciom wykorzystać naturalne fizyczne i psychiczne predyspozycje, takie jak: chęć poznania, ciekawość, spontaniczność, aktywność ruchowa. Rozwijanie dziecięcej kompetencji językowej możliwe jest

¹⁵⁷ E.H. LENNEBERG: *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley, 1967.

¹⁵⁸ S. KRASHEN, M. LONG, R. SCARCELLA: *Age, Rate, and Eventual Attainment in Second Language Acquisition*. "TESOL Quarterly" 1979, Vol. 13, nr 4.

¹⁵⁹ A. FATHMAN: *The Relationship Between Age and Second Language Productive Ability*. "Language Learning" 1975, 21.

¹⁶⁰ S.C. OYAMA: *A Sensitive Period for the Acquisition of a Second Language*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University Press, 1973; H. SELIGER, S. KRASHEN, P. LADEFOGED: *Maturational Constraints in the Acquisition of Second Languages*. "Language Sciences" 1975, 38.

¹⁶¹ J. ASHER, B.S. PRICE: *The Learning Strategy of the Total Physical Response: Some Age Differences*. "Child Development" 1967, Vol. 38; S. ERWIN-TRIPP: *Is Second Language Learning Like the First?* "TESOL Quarterly" 1974, Vol. 8, nr 2.

już od 3. roku życia. Jedną z podstawowych potrzeb dzieci w tym wieku jest potrzeba zabawy. Jednak eksperymenty analizujące uczenie się języka obcego przez zabawę¹⁶² potwierdziły, że ruch działa stymulująco na opanowanie języka obcego zarówno przez dzieci, jak i dorosłych. Treści kształcenia językowego mogą być zatem przekazywane dzieciom za pomocą piosenek, wierszy, rymowanek, mogą stać się elementem zajęć muzycznych czy plastycznych. Istotne jest przede wszystkim wzbudzenie zainteresowania językiem i motywacji do dalszej nauki. W świetle badań nad rozwojem językowym, emocjonalnym, poznawczym i społecznym małych dzieci nie ulega wątpliwości, że doświadczenie wczesnej konfrontacji z językiem obcym ma pozytywny wpływ na osobowość dziecka¹⁶³. Przyjmuje się zazwyczaj, że większa łatwość dzieci w uczeniu się języka obcego wynika z niewielkiego stopnia złożoności struktur językowych, którymi zaczynają się one posługiwać. R.C. Scarcella i C.A. Higa¹⁶⁴ wskazali, że przewaga dorosłych w początkowych fazach uczenia się języka obcego wynika z szeroko pojętych zdolności do podtrzymywania rozmowy. Warunkiem jest jednak otrzymywanie łatwych do zrozumienia danych językowych. Ten mechanizm można uznać za analogiczny do tego, jaki dominuje w procesie uczenia języka obcego dzieci. Przekazuje się im bowiem język uproszczony gramatycznie i leksykalnie, w połączeniu z dużą liczbą wzmocnień i powtórzeń. Optymalny *input*, czyli dane językowe dostarczane przez otoczenie, powinien spełniać — według S. Krashena¹⁶⁵ — następujące warunki:

- dane językowe powinny być dostarczane w odpowiedniej ilości;
- dane powinny być zrozumiałe dla uczącego się;
- informacje muszą być na odpowiednim poziomie, tzn. nieco wyższym niż aktualny poziom zaawansowania językowego;
- dane powinny być przekazywane w odpowiedniej atmosferze.

Dzieci nie przyswoiły sobie odpowiednich technik rozmowy, którymi mogą posiłkować się dorośli w trakcie uczenia się języka obcego. Często dzieci otrzymują *input* albo zbyt łatwy, albo zbyt trudny, albo też niewystarczający w aspekcie ilościowym. To utrudnia lub wręcz uniemożliwia zrozumienie języka. Ten czynnik, zdaniem Krashena¹⁶⁶, wpływa na większą skuteczność do-

¹⁶² J. ASHER, R. GARCIA: *The Optimal Age to Learn a Foreign Language*. "The Modern Language Journal" 1969, Vol. 53, nr 5.

¹⁶³ M. OLPİŃSKA: *Edukacja dwujęzyczna: przedszkole, szkoła podstawowa i średnia*. „Też różniejszość i Przyszłość” 2002, nr 6.

¹⁶⁴ R.C. SCARCELLA, C.A. HIGA: *Input and Age Differences in Second Language Acquisition*. In: *Child-adult Differences in Second Language Acquisition*. Eds. S.D. KRASHEN, R.C. SCARCELLA AND M.H. LONG. Rowley, MA: Newbury House, 1982.

¹⁶⁵ S. KRASHEN: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981; IDEM: *The Input Hypothesis: Issues and Implication*. London—New York: Longman, 1985.

¹⁶⁶ S. KRASHEN, M. LONG, R. SCARCELLA: *Age, Rate, and Eventual Attainment in Second Language Acquisition...*

rosłych w zdobywaniu umiejętności językowych. Kluczowe dla skuteczności procesu uczenia języka obcego jest jednak przyjęcie stanowiska, że dyskurs znaczący, czyli jednostka materiału zasadnicza w trakcie tego procesu, musi być dostępny jako *input*, który odwzorowuje określoną sytuację komunikacyjną. Dzieje się tak, gdyż przetwarzanie informacji językowych o charakterze komunikacyjnym jest właściwością podmiotową człowieka, niezależną od jego wieku lub innych czynników.

Znaczenie wieku w przyswajaniu języka obcego należy rozpatrywać w pięciu wzajemnie z sobą powiązanych aspektach: neurologicznym, fizycznym (motorycznym), psychologicznym (psycholingwistycznym), socjolingwistycznym (kulturowym) i z uwagi na rodzaj języka, z którym styka się dziecko. B. Bernstein¹⁶⁷ wskazał na rolę środowiska w przyswajaniu przez dziecko języka. Według niego, najpełniej rozwijają się umiejętności językowe dzieci, które równocześnie nastawione są na rozwój ich osobowości. Ta hipoteza, odnosząca się do mechanizmu nabywania sprawności językowej jako takiej, jest też zasadna przy wskazywaniu na różnice u dzieci występujące w trakcie uczenia się języka obcego. Za jeden z kluczowych czynników socjolingwistycznych wpływających na przyswajanie przez nie języka obcego można na pewno uznać proces solaryzacji¹⁶⁸, czyli — najogólniej — poznawanie i opanowanie reguł odnoszących się do edukacji formalnej. Dostosowanie się dziecka do wymagań szkolnych sprawia, że uczenie nie jest już procesem spontanicznym a sterowanym i weryfikowanym przez system określonych norm i ocen zewnętrznych. Niewątpliwie, język jest faktem socjolingwistycznym i może zostać przyswojony jedynie w dialogu z drugim człowiekiem. Środowisko społeczne ma znaczny, pozytywny bądź negatywny, wpływ na rozwój umiejętności językowych.

Rola czynników socjolingwistycznych jest coraz bardziej znacząca dla nauczania języków obcych. Na wybory osób aktywnych zawodowo wpływ mają oczekiwania pracodawców, którzy preferują pracowników dysponujących kwalifikacjami ponadzawodowymi (specjalistycznymi), w tym posiadających kompetencje językowe. Naukę języka obcego coraz częściej podejmują także osoby w wieku emerytalnym. Mimo (w wielu wypadkach przymusowej) rezygnacji z życia zawodowego pragną one prowadzić aktywną działalność społeczną, kulturalną czy polityczną. Seniorzy nie tylko chcą rozwijać zainteresowania, ale również zdobywać nowe umiejętności. Coraz większa liczba osób starszych uczestniczy w zajęciach tzw. Uniwersytetu Trzeciego Wieku, w programie którego znajdują się też lektoraty językowe.

¹⁶⁷ B. BERNSTEIN: *Social Class and Linguistic Development: a Theory of Social Learning*. In: *Education, Economy and Society*. Eds. A.H. HALSEY, J. FLOUD, C.A. ANDERSON. London: Collier Macmillan, 1961.

¹⁶⁸ M. DEBESSE: *Etapy wychowania*. Przeł. I. WOJNAR. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1996.

Rozdział 3

Future Learning System (FLS) — podstawy metodyczne i psychopedagogiczne

W pierwszym rozdziale niniejszej pracy przedstawiono różne metody nauczania języka obcego, wskazując na wielość czynników, od których zależy wybór konkretnej metody i jej skuteczność. Nauczanie języka obcego powinno bowiem umożliwić uczącemu się nabycie umiejętności posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji społecznej, z uwzględnieniem relacji, do jakich dochodzi z innymi uczestnikami procesu komunikacji. Prowadzi to do wykształcenia kompetencji komunikacyjnej, która obejmuje takie odrębne składniki, jak: umiejętność artykułowania mowy, inicjowania i prowadzenia dyskursu, czy komunikowania się przez złożone, osobiste style mówienia.

Akt mowy zachodzi wtedy, gdy za pomocą słów mówiący pragnie coś uczynić lub coś osiągnąć¹. Wypowiedzi są zwykle częścią jakiejś całości — którą określamy mianem dyskursu — zarówno dialogu, jak i monologu. Dyskurs może mieć formę pisaną lub mówioną i może przyjmować różną postać: instrukcji, plotkowania, opowiadania itp. Kolejnym poziomem kompetencji komunikacyjnej jest poziom kodu językowego, czyli wariantu mówienia. W ramach tego samego języka występują społecznie i kulturowo uwarunkowane jego odmiany i warianty użycia (np. odmiany gwarowe a język literacki). Za najgłębszy poziom regulacji kompetencji komunikacyjnej uznano style osobiste jednostki, które determinują sposób realizowania owej kompetencji, właściwy danej jednostce, charakterystyczny ze względu na jej preferencje osobiste, zainteresowania, postawy, cele i ideały życiowe. Zinternalizowane reguły dotyczące wszystkich wyróżnionych poziomów funkcjonowania kompetencji komunikacyjnej stanowią ważny składnik wiedzy językowej człowieka. Owe reguły decydują o tym, czy użycie języka będzie odpowiednie do sytuacji, do

¹ J.L. AUSTIN: *How to Do Things With Words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.

sluchacza, a przede wszystkim, czy wyrazi adekwatnie intencje nadawcy. Nie decydują one o poprawności gramatycznej wypowiedzi, ale o komunikacyjnej, czyli efektywności porozumiewania się między ludźmi. Wszystkie czynniki składające się na efektywność powinny uwzględnić nauczanie komunikacyjne.

Jednocześnie, nadrzędny postulat, aby wyposażać uczniów w kompetencje pozwalające na komunikację w języku obcym, nie może prowadzić do sztucznego redukowania samej komunikacji. Uczenie języka nie polega bowiem na najbardziej nawet skutecznym przekazywaniu jej schematów lub szablonów, ale na dostarczaniu intelektualnych i mentalnych bodźców, dzięki którym język obcy staje się instrumentem zarówno poznania świata zewnętrznego, jak i rozpoznawania równie złożonego świata wewnętrznego. Błędem jest utożsamiać kompetencję komunikacyjną wyłącznie ze sprawnością, która pozwala używać języka w jego aspekcie autentycznym i praktycznym. W równym stopniu chodzi bowiem o przygotowanie do jego twórczego użycia, o inspirowanie do wymiany, która obejmuje całą osobowość uczestników komunikacji.

W ujęciu psycholingwistycznym język można opisać w dwóch podstawowych aspektach funkcjonalnych: reprezentatywnym (pozwalającym konstruować umysłową reprezentację świata zewnętrznego) i komunikacyjnym lub inaczej: pragmatycznym (pozwalającym komunikować się²). Nauczanie języka winno zatem uwzględniać integralne doskonalenie kompetencji komunikacyjnej i wszelkich sprawności o charakterze reprezentatywnym. Za pomocą języka obcego kodowane są konkretne informacje, których przyswojenie wpływa na całość procesów poznawczych. Redukowanie nauczania do przekazu treści wyłącznie pragmatycznych może doprowadzić do przyswajania nie tyle języka, ile zespołu pewnych uproszczonych stereotypów komunikacyjnych, swoistych „protez” umysłowych. Przy założeniu, że język obcy jest instrumentem nie tylko nazywania rzeczy i definiowania pojęć, ale też ich poznawania, „zapleczem” nauczania będzie zawsze cała struktura intelektualna i psychologiczna ucznia. Nie chodzi bowiem o dostarczanie mechanicznych instrukcji, dzięki którym wyposaża się jednostkę w równie mechaniczne umiejętności, ale o inspirowanie do tego, by aktywność językowa była aktywnością pogłębiającą wiedzę o świecie i sobie samym. Język wpływa bezpośrednio na sposób myślenia, a „słowa nie są całkowicie przezroczyste dla treści naszych myśli”³. Przyswajanie języka wchodzi w bezpośrednie relacje z percepcją jednostki, jej zdolnością do formułowania i rozwiązywania problemów.

Dydaktycy języków obcych sformułowali szereg definicji odnoszących się do pojęcia metody. Samo jednak zastosowanie określonej metody może być weryfikowane jedynie w konkretnym procesie nauczania. Tym samym, ważniejsze

² Por. z: J. KURCZ: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wyd. Nauk. SCHOLAR, 2000.

³ Ibidem, s. 72.

od przyjmowania (albo wręcz wyznawania) takiej czy innej dyrektywy teoretycznej staje się przyjęcie przez nauczającego postawy, która przekształca proces uczenia się w proces twórczy⁴. Według trafnej formuły M. Csikszentmihalyi'ego⁵, twórczą osobą jest ktoś, kogo myśli lub działania zmieniają lub ustanawiają nową dziedzinę. Uczenie jako rozwijanie osobowości twórczej musi być równoznaczne z harmonijnym, całościowym uruchamianiem zasobów intelektualnych i psychicznych ucznia, prowokowaniem do ciągłego samorozwoju.

W niniejszym rozdziale przedstawiona zostanie metoda nauczania osób dorosłych, która jest przykładem nauczania typowo komunikacyjnego, a która jednocześnie stara się sprostać wyzwaniom komunikacji pojmowanej jako zjawisko o charakterze szerszym niż tylko sprowadzające się do praktycznego użycia języka obcego.

3.1. FLS jako metoda dydaktyczna

Współczesne koncepcje skutecznego uczenia wskazują na możliwość stosowania tzw. nauczania eklektycznego, tzn. na zasadność stosowania takiej strategii dydaktycznej, która łączy różne metody czy techniki. Jedną z takich strategii jest Future Learning System (FLS). Nadrzędny cel nauczania komunikacyjnego — przyswojenie języka obcego — powiązany jest tu bezpośrednio z podejściem glottodydaktycznym, zmierzając do uwolnienia nieograniczonego praktycznie potencjału ucznia — potencjału o charakterze tyleż intelektualnym, ile psychologicznym.

Podstawą każdego uczenia jest uruchomienie skutecznej komunikacji między nauczycielem a uczniem. Nie jest to możliwe bez posiadania przez nauczającego odpowiednich kompetencji o charakterze pedagogicznym bądź metodycznym. W wypadku FLS najważniejszym, niezbędnym składnikiem kompetencji nauczyciela jest kompetencja psychologiczna. FLS umożliwia odpowiednie zindywidualizowanie technik kształcenia, zgodnie z potrzebami, zainteresowaniami i oczekiwaniami uczniów, co jest niezwykle ważne zwłaszcza w uczeniu osób dorosłych. Swoistą dyrektywę dydaktyczną stanowi przyjęcie założenia, że zdolności do przyswajania języka obcego (również wszelkie inne

⁴ E. NĘCKA: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002; zob. też: L. WYGOTSKI: *Psychologia sztuki*. Przeł. T. SZYMA. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1980.

⁵ M. CSIKSZENTMIHALYI: *Creativity: Flow and The Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins Publishers, 1996.

zdolności) można rozwijać, aktywizując obie półkule mózgowe oraz różne rodzaje inteligencji wielorakiej. FLS to metoda oparta na najnowszych badaniach z zakresu neurodydaktyki. Jej celem jest zbudowanie nowego modelu nauczania i uczenia się, który opierając się na naturalnych zdolnościach mózgu, pozwoli stworzyć optymalne warunki do jego rozwoju. Jednoczesne zaangażowanie w proces uczenia się intelektualnej i emocjonalnej sfery osobowości pozwala uznawać FLS za metodę zgodną z holistyczną perspektywą w nauczaniu. FLS sprzyja rozpoznawaniu własnych możliwości i samopoznaniu, inspirowując ucznia do podejmowania refleksji nad własną tożsamością. Jest to zgodne z postulatami twórczego nauczania, którego celem jest stosowanie technik nastawionych na rozbudzanie aktywności własnej podmiotu. W efekcie, rodzi się taka aktywność ucznia, która ma „charakter samopobudzenia (uniezależnia podmiot od zewnętrznych nagród i kar oraz niepowodzeń) czy samowzmacniania, zaspokajając w toku twórczej działalności potrzebę kompetencji, sprawstwa swojego działania i samonagradzania”⁶.

Grupowy charakter proponowanych przez metodę działań wpływa na rozwijanie kompetencji społecznej. Elementy zabawy mobilizują ucznia zarówno do prowadzenia komunikacji z innymi, jak i do swoistego dialogu z samym sobą, do odpowiedzi na własne zahamowania, lęki lub ograniczenia. Z tego powodu FLS — oprócz rozwijania kompetencji językowej — jest ważnym czynnikiem integracji różnych sfer osobowości: poznawczej (kognitywnej), emocjonalnej, fizycznej i duchowej. Bezpośrednim efektem takiej integracji, wykraczającym poza wymiar pragmatyczny, związany z budowaniem kompetencji językowej, może być nabywanie odporności psychicznej, poczucia zdrowia i sprawności fizycznej, wewnętrznej harmonii oraz dojrzałości duchowej. Tym samym nauczanie języka obcego staje się czynnikiem formowania właściwej postawy życiowej, charakteryzującej się gotowością do przyjmowania i rozwiązywania nowych zadań natury intelektualnej lub emocjonalnej.

FLS to metoda nastawiona przede wszystkim na uruchamianie i wykorzystywanie potencjału umysłowego słuchaczy do przyswojenia nowej wiedzy, polegająca na całkowitym „zanurzeniu się” w języku obcym (zgodnie z teorią *immersion*). Prowadzi do tego połączenie nauki z elementami zabawy i technikami szeroko pojętej relaksacji. Metoda uczy przede wszystkim komunikowania się w języku obcym, ograniczając gramatyczną analizę języka. Jest to zgodne z trendami i zaleceniami Europejskiej Komisji do spraw Nauczania Języków Obcych, w której dokumentach czytamy o wyposażaniu słuchaczy w zdolności komunikacyjne. Jednocześnie, FLS pozwala pogłębić samą sprawność komunikowania się w języku obcym o dwa dodatkowe aspekty kompetencyjne — umiejętność uczenia się i umiejętność samodzielnej refleksji nad językiem jako

⁶ *Promocja młodzieży utalentowanej — uczniów, studentów i absolwentów*. Red. Z. TOMASZEWSKA-KEMPKA. Warszawa—Łódź: PWN, 1992, s. 63.

instrumentem szeroko pojętego poznania w wymiarze psychologicznym i społecznym. Z tych powodów można mówić, że FLS ma charakter metody postkomunikatywnej. Niezależnie bowiem od celów pragmatycznych, odnoszących się do komunikacji w języku obcym, dąży się do zmiany kultury uczenia się. Jest to możliwe dzięki technikom dydaktycznym, które wykorzystują mechanizmy funkcjonowania pamięci oraz przetwarzania informacji w mózgu człowieka do ukształtowania trwałych, odnoszących się do procesów uczenia się, postaw uczniów. Założone efekty osiąga się dzięki mnożeniu procedur o charakterze nie instruktywistycznym, lecz konstruktywistycznym. Tym samym akcenty ulegają przesunięciu z przyswajania wiedzy i dostarczania narzędzi do jej odtwarzania (reprodukowania) na rzecz samodzielnego, dynamicznego przetwarzania i wytwarzania (produkowania). Jest to zgodne z postulatami, aby uczeń nie tylko przyswajał sobie konkretne umiejętności lub sprawności, ale i potrafił nimi twórczo zarządzać. Kompetencje językowe stają się wówczas jednym ze składników (intelektualnych i psychologicznych) szerszych kompetencji pozwalających sprostać potrzebom współczesnego świata.

Współczesne społeczeństwo wiedzy wymusza traktowanie uczenia się jako procesu ciągłego, w którym uczestniczy się praktycznie przez całe życie. Konsekwencją tego jest nie tylko konieczność przekazywania przeróżnych „segmentów” wiedzy, ale i pobudzanie motywacji do przyjmowania odpowiedzialności za własny rozwój. Sam rozwój zaś jest procesem o charakterze integralnym, całościowym, aktywizującym zasoby zarówno intelektualne, jak i psychologiczne jednostki. Potrzeba ciągłego uczenia się i reorganizacji posiadanej przez człowieka wiedzy osiąga w XXI wieku niespotykaną dotychczas skalę, wpływając na rewizję dotychczasowych metod nauczania.

FLS pozwala uczyć kreatywnie i aktywnie, wyposażać w sprawności pomagające nie tylko definiować, lecz i rozwiązywać problemy. Jest metodą twórczą, gdyż zmierza do ugruntowania podejścia do wiedzy jako nie sumy informacji, ale szeroko pojętych bodźców intelektualnych i mentalnych. Gdy uczniowie potrafią odkryć własną kreatywność, wzmacnia się niezależność ich myślenia, stają się zdolni współtworzyć proces nauczania. Twórcze działanie jest najlepszym sposobem zaspokajania coraz to nowszych potrzeb człowieka. Złożoność współczesnego świata sprawia, że większego znaczenia nabiera elastyczność myślenia, ciągłe zdobywanie wiedzy oraz umiejętność jej nieustannego strukturyzowania. U podstaw metody FLS odnajdziemy przekonanie, że w procesie uczenia się języka obcego bierze udział cała osoba ludzka, a zatem i sam proces uczenia się jest całościowy. Holistyczne widzenie człowieka kwestionuje odrębne traktowanie sfer emocjonalnych i intelektualnych. Uczenie się integruje pozornie dalekie od siebie wartości poznawcze w specyficzną syntezę, która służy rozwojowi osoby ucznia jako jednostki autonomicznej, twórczej i dojrzałe rozpoznającej rzeczywistość. Przyjęcie stanowiska holistycznego w nauczaniu języka obcego jest ponadto zgodne z postulatem głoszącym, że edukacja języ-

kowa powinna być instrumentem poznania i komunikacji wykraczającej poza sferę czysto lingwistyczną oraz stać się składnikiem szeroko pojętego rozwoju osobowego i społecznego. Rolą nauczyciela zaś jest nie tyle nauczać, ile stymulować proces uczenia się.

Future Learning System integruje wiele efektywnych, nowoczesnych technik i strategii nauczania języka obcego. Komponentami metody są:

- twórcza wizualizacja i relaksacja,
- kinezyjologia edukacyjna,
- drama,
- mnemotechniki,
- *mind mapping*, czyli tworzenie map umysłowych.

Integracja przywołanych technik sprawia, że FLS można rozpatrywać jako metodę, która uwzględnia postulaty najnowszych osiągnięć psychologii uczenia się oraz zgodna jest z ujawnionymi w ostatnich latach trendami przyspieszonego uczenia się, zapewniając:

- multisensoryczny przekaz nowej wiedzy językowej (symultaniczne doświadczenia audytywne, wizualne i kinestetyczne),
- eksplorowanie i docieranie do różnych typów inteligencji poprzez dramę i inne formy aktywizacji,
- równoczesne angażowanie intelektu, emocji i ciała ucznia,
- synchronizację w procesie nauczania prawej i lewej półkuli.

Składające się na FLS techniki pozwalają integralnie łączyć potrzeby uczniów. I tak, kinezyjologia edukacyjna przynosi znaczące efekty w pracy z kinestetykami (czuciowcami), którzy najchętniej uczą się przez ruch i działanie. Uczniowie z przewagą typu audytywnego (słuchowcy) pozytywnie reagują na bodźce, które proponują techniki mnemotechniczne. Dyspozycje wzrokowców natomiast znakomicie wspierają propozycje oferowane przez wizualizację i mapy pamięci. Relaksację należy uznać za technikę przydatną dla uczniów o różnych preferencjach, czyli instrument wspomagania sprawności uczenia się jako takiej.

Nabywaniu nowej wiedzy sprzyjają proste ćwiczenia relaksacyjno-wizualizacyjne, poprzedzające odsłuchiwanie odpowiednio przygotowanych dialogów i słownictwa. Właściwa stymulacja kanałów odbierania i przetwarzania danych zwiększa szybkość i efektywność nabywania wiedzy. Następny etap ma doprowadzić do aktywizacji nowo poznanego materiału językowego. Służą temu techniki dramatyczne, które zostaną wyczerpująco omówione w czwartym rozdziale niniejszej rozprawy.

Jako swoistą hipotezę dydaktyczną można przyjąć założenie, że FLS proponuje „zanurzenie się” w języku obcym (teoria *immersion*), zakładając połączenie komunikacyjnego wymiaru edukacji językowej z dostarczeniem instrumentów rozpoznania tożsamości wewnętrznej i społecznej ucznia. Atrakcyjny i różnorodny zestaw możliwych do wykorzystania w FLS instrumentów dydak-

tycznych otwarty jest na różne style uczenia oraz pozwala na uruchomienie integralnie pojmowanych sprawności lub umiejętności ucznia, odblokowanie mechanizmów hamujących pamięć, kojarzenie i syntetyzowanie informacji.

Należy przy tym podkreślić podwójne niejako korzyści, jakie przynosi zastosowanie FLS. Z jednej strony pozwala ona odpowiadać na potrzeby uczniów w punkcie wyjścia procesu nauczania, wplatając do niego elementy coachingu. Z drugiej strony eklektyczny z założenia charakter metody nie rozstrzyga o tym, jakiego rodzaju ukierunkowanym potrzebom komunikacyjnego użycia języka musi sprostać jego użytkownik. Innymi słowy, różnorodność technik, „zanurzenie się” w języku obcym przekształca go w instrument wspomagania określonych potrzeb zawodowych lub społecznych, ale wynika ze zmiennego charakteru ról, które wypełnia każdy użytkownik języka. FLS nie koncentruje się na żadnej wyizolowanej sprawności językowej, ale kształtuje postawy, dzięki którym możliwe jest rozwijanie wszystkich potrzebnych kompetencji i umiejętności — tyleż o charakterze instrumentalnym, ile psychologicznym. Przyjmuje się jako swoisty imperatyw, że kształcenie językowe jest procesem kreatywnym, a nabywanie samych kompetencji językowych łączy się ze zdobywaniem również kompetencji uczenia się jako takiego (metakompetencje).

O eklektycznym charakterze FLS przesądzają następujące założenia dydaktyczne:

- o opanowaniu języka nie przesądzały posiadane już kompetencje, ale zaangażowanie w proces uczenia się;
- każdy uczeń uczy się inaczej;
- przedmiotem kontroli jest proces nauczania, a proces uczenia się uznaje się za niepodlegający pełnemu (a zwłaszcza represyjnemu) sterowaniu;
- nauczyciel wybiera takie techniki pracy, które zdolne są rozbudzić zainteresowanie i motywację uczniów;
- proces zdobywania wiedzy i kompetencji jest procesem twórczym;
- warunkiem twórczego opanowania języka jest akceptowanie przez nauczyciela autonomii uczniów odnoszącej się do współtworzenia konkretnych komponentów procesu nauczania;
- zachęcenie do autentycznej komunikacji łączy się z odejściem od sztywno pojmowanej progresji;
- aktywna postawa uczniów warunkuje skuteczność zaproponowanych technik uczenia się. Uczeń nie jest biernym odbiorcą określonych treści, ale nadawcą przekształcającym odbiór w relację zwrotną;
- o motywacji nie przesądza sformułowanie pragmatycznych celów odnoszących się do przyszłości, ale atrakcyjność uruchamianego w danej chwili działania dydaktycznego;
- źródłem wiedzy o skuteczności danej techniki jest sam uczeń;
- zaangażowanie ucznia jest tym większe, im bardziej pozwala mu się wyrażać własne sądy, myśli i odczucia;

- tylko treści uznane przez ucznia za ważne mają szansę na to, że zostaną zachowane w jego pamięci długotrwałej;
- autentyczna komunikacja jest poznawaniem a nie symulowaniem języka;
- pojęcie „rozumieć” nie odnosi się do zasobów języka, ale do sensu jego stosowania w zmiennych sytuacjach odbijających funkcjonowanie w złożonej rzeczywistości;
- nauczanie języka stymuluje rozwój intelektualny i emocjonalny człowieka;
- rola językowa jest rolą społeczną.

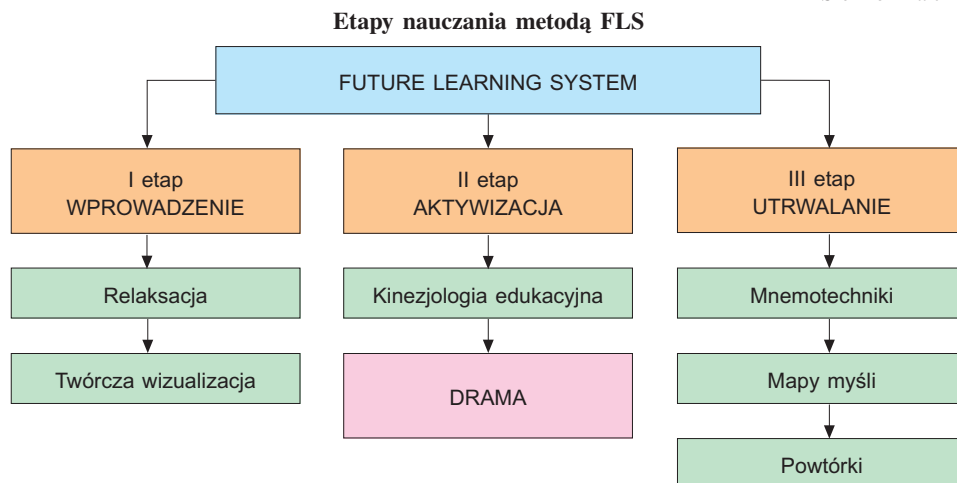
FLS winna motywować do uczenia się poprzez działanie i aktywność. Samo zaś motywowanie ma charakter zadaniowy, inspirowanie do dostrzegania złożoności problemów i samodzielnego ich rozwiązywania.

Jako autorska, ale jednocześnie eklektyczna metoda FLS nie tyle szuka nowych dróg, ile integruje wiele technik dydaktycznych, zmierzając do zróżnicowania nauczania w odpowiedzi niejako na zindywidualizowanie jednostkowych stylów uczenia się, konieczność skorelowania działania i funkcji obu półkul mózgowych oraz wieloraki charakter inteligencji, w którą wyposażony jest każdy uczeń. Właściwa stymulacja nieużywanych wcześniej w trakcie uczenia się kanałów odbierania i przetwarzania zwiększa szybkość i efektywność nabywania wiedzy. Ma to bardzo istotne znaczenie szczególnie w wypadku nauczania osób dorosłych, dojrzałe przyjmujących odpowiedzialność za uczenie się, ale zmuszonych do przezwyciężenia nawyków wpojonych przez tradycyjne, formalne kształcenie. Dorośli jako oczywistą traktują potrzebę integrowania wiedzy z różnych dziedzin życia, wnosząc do procesu nauczania doświadczenia z działalności zawodowej lub społecznej, lecz nastawiają się zazwyczaj na osiąganie konkretnych, instrumentalnych sprawności czy umiejętności. FLS jest propozycją pozwalającą nie tylko zdobywać konkretną wiedzę, ale i odkrywać jej twórczy wymiar przez poznawanie praw i zasad rządzących samym procesem uczenia się. Jest to możliwe dzięki procesualnemu traktowaniu wiedzy, jako wprowadzania, aktywizowania i utrwalania o charakterze procesualnym a nie wyłącznie receptywnym.

3.2. Etapy procesu uczenia się języka angielskiego metodą FLS

Metoda FLS składa się z trzech następujących po sobie etapów. Każdy z nich zawiera kilka istotnych elementów, które konstituowane są na podstawie teorii i badań przywołanych w rozdziale 1. i 2. Schemat 1 przedstawia przebieg procesu nauczania metodą FLS.

Schemat 1



Etap I — Wprowadzenie

Relaksacja

Wizualizacja, medytacja albo ćwiczenia ciała pozwalają osiągnąć wewnętrzny spokój oraz wpływają na równowagę emocjonalną i harmonię całego organizmu człowieka. Samo jednak ukierunkowane dążenie do tego, aby proces nauczania połączyć ze stanem równowagi somatycznej i psychicznej, określa się mianem relaksacji.

Obraz samego siebie jest zdeterminowany przez czynniki zmieniające świadomość, zależne od poczucia własnego ciała i jego oceny, a zatem od stanu, który potocznie definiuje się jako samopoczucie. Na owo samopoczucie w równym stopniu wpływa stan obiektywny, faktyczny, jak i subiektywny, wyobrażony. Zdolność odbierania bodźców z otoczenia określa skalę emocjonalną, odmienną u różnych ludzi, zależną od ich doświadczeń. Jednocześnie, reakcje na pewne impulsy mogą utrwalać się, przybierając postać swoistej automatycznej dyrektywy zachowania, powtarzalnego w sytuacji ponownego występowania określonego bodźca. Poprzez swoiste wywoływanie zgromadzonych w mózgu treści (ich obrazów mentalnych) odczuwa się emocje analogiczne do tych, które towarzyszyły rzeczywistym (pozytywnym lub negatywnym) doświadczeniom. Już samo uświadomienie sobie funkcji organizmu sprawia, że uzyskuje się większą możliwość jego kontroli.

Proces uczenia się można uznać za jeden z podstawowych wymiarów reaktywnej aktywności organizmu biologicznego i psychicznego człowieka. Równolegle jednak z odbieraniem samych treści (formalnego lub nieformalnego) uczenia się, przedmiotem doświadczenia stają się różne sposoby odbierania treści

nauczania. Powstają — w dużej mierze negatywne — nawyki, które kształtują się i usztywniają jako zespół powtarzalnych procedur recepcji wiedzy. W aspekcie rozwoju osobowościowego nie tylko mobilizują się zasoby kreatywne, ale przede wszystkim te powiązane z mechanizmem przetrwania. Uczenie się jest swoistym oczekiwaniem na bodziec nie tylko pozytywny, ale i negatywny. Konsekwencją jest napięcie fizyczne i psychiczne, zakłócające lub wręcz blokujące proces nabywania nowych doświadczeń, mechanizmy zapamiętywania, myślenia, kreatywności, a więc negatywnie wpływające na efektywność uczenia się. Osiągnięcie stanu odprężenia jest zatem niezbędnym warunkiem poprzedzającym samo przekazywanie treści, które poszerzają zasób umiejętności bądź sprawności. Służą temu różne techniki relaksacyjne, zwiększające poziom koncentracji i chłonność mózgu. Optymalny stan koncentracji mózgu to tzw. stan alfa. W stanie dziennego czuwania (pełnej świadomości), określanego jako stan beta, mózg pracuje z częstotliwością 13—25 Hz. Stan alfa charakteryzuje się częstotliwością 8—12 Hz i występuje krótko przed zaśnięciem i tuż po przebudzeniu. Jego fizycznymi objawami są: wolniejszy oddech, większe rozluźnienie ciała, spadek napięcia mięśniowego. Zwiększa się synergiczna współpraca obu półkul mózgowych, silniejsza jest podatność na autosugestię oraz wchłanianie nowej wiedzy. Tradycyjne nauczanie odbywa się zazwyczaj w stanie, gdy mózg emituje fale beta. Zdecydowanie lepsze efekty można osiągnąć, kiedy mózg jest w stanie alfa. W przejściu do tego stanu mogą być przede wszystkim pomocne:

- właściwie dobrana muzyka,
- ćwiczenie oddechu,
- proste ćwiczenia fizyczne.

Muzyka — przede wszystkim klasyczna — aktywizuje prawą półkulę mózgową. Jej rytm wpływa na rytm ciała (pracę serca, ciśnienie, puls, fale mózgowe). W relaksacji ma znaczenie głęboki i regularny oddech. Zalecane są ćwiczenia wzmacniające oddech przeponowy, który w odróżnieniu od piersiowego jest głębszy i dostarcza organizmowi więcej tlenu. Dzięki prostym ćwiczeniom fizycznym uaktywnia się współpraca między półkulami mózgowymi. Większość tych technik powiązanych jest z omówioną dalej kinezylogią edukacyjną.

Inną z dróg prowadzących do osiągnięcia stanu zbliżonego do stanu alfa jest wizualizacja bieżących, doraźnych celów uczenia się. Możliwe jest również swoiste odtworzenie mentalne optymalnego samopoczucia psychofizycznego, doświadczonego w przeszłości, bezpośrednio związanego z sytuacją sukcesu.

W nauczaniu języka obcego relaksacja nie ma jedynie znaczenia jako technika intensyfikująca możliwą efektywność zaplanowanych działań edukacyjnych. Zasadne jest dostrzeganie — zwłaszcza w nauczaniu dorosłych — potrzeby zredukowania napięć o charakterze mentalnym, związanych z nawykami czy wyobrażeniami o możliwych (a często wynikających z doświadczeń edukacji sformalizowanej) trudnościach uczenia się. Jeżeli przy tym wiele z tych możli-

wych trudności łączy się z odczuwanym subiektywnie represyjnym charakterem procesu nauczania, relaksacja staje się koniecznym składnikiem integralnie widzianych technik aktywizacji inteligencji wielorakiej oraz indywidualnych stylów uczenia się uczestników procesu edukacyjnego. Relaksacja „dotlenia” mózg, jest swoście wprawioną w ruch sprężyną myślenia kreatywnego, ale przede wszystkim pomaga uczniom w podmiotowym uczeniu się, bez obciążających wyobrażeń, że uczyć się to doświadczać emocji negatywnych.

Wizualizacja

Wizualizacja jest „procesem aktywizowania doświadczeń zmysłowych (percepcyjnych) i emocjonalnych w celu wykorzystania zgromadzonych zasobów psychicznych w przyszłych planach i ich realizacji”⁷. Nurt wizualizacyjny zakorzeniony jest w psychologii humanistycznej. Upowszechnił się jako jeden z instrumentów analizy transakcyjnej, czyli koncepcji opisującej terminami języka potocznego procesy psychologiczne charakterystyczne dla aktywności życiowej jednostki. Koncepcja, opracowana w latach 50. ubiegłego wieku przez amerykańskiego uczonego Erica Berne’a, wskazuje na zasadność wyodrębnienia w „ja” trzech współistniejących schematów zachowania i odczuwania: „ja” dorosły; „ja” dziecko; „ja” rodzic. Według Berne’a⁸ (którego przywołuje Paul-Cavallier), każdy stan „ja” jest spójny jako zbiór postaw, zachowań i uczuć.

Każde przeżycie i doświadczenie pozostawia ślad, odciskając się niejako w korze mózgowej, stając się pewnym wzorcem przyszłego zarówno reagowania, jak i postępowania. W myśl koncepcji wizualizacji wspomnienia i pojęcia magazynowane są w pamięci człowieka w formie symbolicznych i metaforycznych obrazów. Sam mechanizm magazynowania podporządkowany jest kanałom, które preferuje jednostka. Wzrokowcy gromadzą komunikaty w formie obrazów, słuchowcy funkcjonują najbardziej sprawnie, opierając się na sygnałach dźwiękowych (w tym wszelkich wypowiedzianych słowach), u innych przeważają doznania kinestetyczne, dotykowe lub węchowe. Aktywizowanie wspomnień jest więc bezpośrednio powiązane z aktywizacją konkretnych zmysłowych kanałów komunikacyjnych. Znaczenie wizualizacji uświadomiono sobie, poszukując najbardziej skutecznych metod psychoterapii, opartych na sugestii i hipnozie. Wizualizacja ma jednak również znaczenie jako technika pomocna w rozwiązywaniu problemów związanych z podejmowaniem decyzji, a także pozwalająca aktywizować pamięć, osiągać koncentrację i zachowywać równowagę emocjonalną. Dzięki niej można nadać jakościowy sens całości rzeczywistości wewnętrznej i subiektywnej, równouprawniając niejako wyobrażenia jako integralny składnik całości wiedzy o świecie i o sobie samym.

⁷ F. PAUL-CAVALLIER: *Wizualizacja. Od obrazu do działania*. Przeł. A. SUCHAŃSKA. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 1997, s. 34.

⁸ Ibidem.

Efektywność każdego procesu uczenia się jest bezpośrednio powiązana z odblokowaniem pozytywnego potencjału jednostki — potencjału o charakterze tyleż intelektualnym, ile emocjonalnym. Wizualizację można zatem uznać za skuteczny i twórczy instrument kreowania pożądanego, modelowego niejako obrazu świata. Zdarzenia przyszłe przybierają bowiem w świadomości postać równie realną jak zdarzenia przeszłe i teraźniejsze. Wizualizując sobie idealny model wykonania danej czynności, uczymy się wykonania tego w sposób prawidłowy, umiając jednocześnie pominąć etap uczenia się na własnych błędach. Umiejętność kreowania w myślach obrazów różnych wariantów rzeczywistości jest w sposób naturalny powiązana z antycypowaniem (czy rozpoznawaniem) osobowego, podmiotowego wpływu na aktualne lub przyszłe życie w jego wszelakich przejawach (osobistych, zawodowych, ale również uczuciowych, emocjonalnych — chociażby przez tworzenie „wizerunku” drugiej osoby). Wizualizacja jest nie tylko techniką lepszego zapamiętywania, ale także weryfikowania pamięci jako instrumentu (bądź bodźca) orientującego ku przyszłości — budującego możliwe modele zachowań czy reakcji. Z tych powodów technika wizualizacji pozwala rozumieć obraz potencjalny, który — w wymiarze emocjonalnym, psychologicznym — ma te same walory poznawcze, co obraz rzeczywiście doznany i przeżyty.

Stosowanie wizualizacji w nauce ma wiele zalet, takich jak: ekonomia czasu, większa jasność przekazu, łatwość skupienia uwagi, pomoc w rozumieniu dzięki skojarzeniom, przybliżanie prezentowanych treści dydaktycznych do rzeczywistości, rozwijanie zainteresowań i aspiracji uczniów, wzrost integracji i samodzielności w procesie uczenia się. Tym samym rośnie skuteczność nauczania, łatwiejsze staje się prezentowanie, odtwarzanie oraz utrwalanie określonego materiału.

Według K. Krasoń⁹, wizualizację należy widzieć jako intersubiektywną interpretację tekstu. To ważne stanowisko badawcze łączy się jednak z uznaniem za integralny składnik wizualizacji tekstu jako elementu procedur nie tyle samego procesu nauczania, ile wyodrębnionego jego składnika, czyli szeroko pojętej teatralizacji. Zdaniem autorki niniejszej rozprawy, teatralizację, swoiście wchłaniającą wiele możliwych technik dydaktycznych, trzeba jednak w pierwszym rzędzie rozpatrywać jako grę, w której „zwizualizowanie” jest bardziej elementem sprawczym niż zaplanowanym dzięki świadomie zastosowanym dyrektywom metodycznym.

W nauczaniu języka obcego wizualizacja może przybrać charakter zabawowy, uaktywniając ekspresję oraz proponując rozpoznanie siebie i własnego ciała w szeregu sytuacji iluzyjnych, w „symulacjach” tożsamych z przeżywaniem tyleż „ja” rzeczywistego, ile możliwego, potencjalnego. Zdecydowanie jednak

⁹ K. KRASOŃ: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego — kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.

ważniejsza wydaje się możliwość wykorzystania jej jako instrumentu bezpośredniej prezentacji komunikacyjnych aspektów języka. Jeżeli bowiem uznawać model komunikacyjny za optymalny model nauczania (i rozumienia) języka, to aspekt wizualizacyjny poszerza nauczanie języka, którym się mówi i który się słyszy, o to, jak „widzi się” siebie oraz innych w określonym kontekście użycia zasobów mowy. Tym samym spełniony jest postulat oddziaływania multisensorycznego edukacji językowej, aktywizującej całość zasobów psychicznych ucznia. Należy jednak pamiętać, że sposób percepcji obrazu nie jest naturalny, oczywisty i dany sam z siebie. Zależy od systemu wartości, zasobu wiedzy o charakterze nie tylko intelektualnym, ale i kulturowym. Z tych powodów konkretne techniki wizualizacji należy powiązać z postulowanym przez nauczanie komunikacyjne umiejętnym tworzeniem kontekstów sytuacyjnych, odnoszących się do szeroko pojętego potencjału uczniów. W wypadku edukacji sformalizowanej, szkolnej ten potencjał można zdiagnozować i określić, biorąc pod uwagę wskaźniki związane z aspektem rozwoju osobowego i społecznego uczniów. W nauczaniu dorosłych zasadne jest postawienie hipotezy o znacznej, ugruntowanej dojrzałości intelektualnej i społecznej uczniów, co w praktyce pozwala na wiele możliwych standaryzacji wizualizowania, integrujących przeróżne aspekty rzeczywistości i dostosowanych do określonych potrzeb (pochodnych potrzeb np. poszerzenia wiedzy pomagającej w wykonywaniu ról zawodowych) uczestników kursów językowych.

Etap II — Aktywizacja

Kinezylogia edukacyjna

Kinezylogia jest nauką zajmującą się badaniem ruchu (gr. *kinesis* — ruch; *logos* — nauka). Jej głównym obszarem zainteresowania są psychologiczne efekty fizycznej aktywności oraz mechanizmy psychicznych i fizycznych reakcji ludzkiego organizmu na krótkotrwałe i bardzo intensywny wysiłek fizyczny. Jako dziedzina interdyscyplinarna korzysta z osiągnięć takich gałęzi nauki, jak: biologia, chemia, fizyka, psychologia i socjologia.

Kinezylogia edukacyjna — której założenia opracował w latach 70. ubiegłego wieku Paul Dennison — to nie tylko nauka, ale i wiedza praktyczna o wpływie naturalnego ruchu na funkcje psychiczne i proces uczenia się. Przy czym uczenie się jest rozumiane szeroko jako współdziałanie ciała i mózgu w odbieraniu, przetwarzaniu, gromadzeniu i wyrażaniu informacji z otoczenia i sygnałów wewnętrznych organizmu. Z perspektywy kinezylogii edukacyjnej istotne jest przyjęcie następujących założeń:

— nauka jest naturalną, kontynuowaną przez całe życie sferą aktywności człowieka;

- ukryte w organizmie blokady utrudniają naukę, uniemożliwiając łagodne przejście przez stresy oraz podejmowanie nowych działań i przyjmowanie nowych wyzwań;
- wszyscy mają określone trudności w uczeniu się, lecz niepowodzenia można wyeliminować przez odpowiedni trening.

Kinezylogia edukacyjna zatem, chociaż ostatnio mocno krytykowana, uznana została przez autorkę tego opracowania za metodę skuteczną. Zasadność jej stosowania autorka uzasadnia wieloletnim doświadczeniem własnym, dowodzącym, iż kinezylogia wspiera uczenie się, wykorzystując naturalne mechanizmy rozwojowe, jest skuteczną metodą rozwojowej, wychowawczej oraz terapeutycznej pracy z ciałem i umysłem. Stanowi system umożliwiający uczniom w dowolnym wieku rozwinięcie ich potencjalnych możliwości zablokowanych w ciele. Głównym jej narzędziem jest tzw. gimnastyka mózgu, czyli proste ćwiczenia fizyczne mające zintegrować pracę ciała i umysłu. Gdy mózg jest w stanie równowagi, ożywają naturalne mechanizmy, przywracające harmonię funkcjonowania. Gimnastyka mózgu usprawnia:

- pamięć krótko- i długotrwałą,
- koncentrację i zdolność skupienia uwagi,
- koordynację ruchową,
- funkcje grafomotoryczne: kaligrafia, krzywe pismo,
- proces pisania i czytania (pisania twórczego)¹⁰,
- spostrzeganie wzrokowe, umiejętność różnicowania i rozumienia symboli, koordynację wzrokowo-ruchową,
- proces myślenia: umiejętność formułowania myśli, abstrakcyjne myślenie,
- rozumienie ze słuchu, pisanie ze słuchu, umiejętność wykonywania poleceń,
- wymowę oraz wpływa na zdolność poprawnego wyrażania myśli,
- zdolności matematyczne (tabliczka mnożenia, zapamiętywanie cyfr, rachunki),
- umiejętność adekwatnego komunikowania się z sobą i otoczeniem,
- pełniejsze rozumienie sytuacji społecznych i rozwiązywanie problemów.

Funkcjonowanie ludzkiego mózgu opisać można w kontekście trzech wymiarów systemu ciało — mózg: lateralności, skupienia, ześrodkowania. Przyjmuje się, że skuteczne funkcjonowanie mózgu wymaga efektywnych połączeń neuronalnych zlokalizowanych na jego całym obszarze.

Wymiar lateralności wiąże się z relacją prawa — lewa strona ciała, w tym szczególnie parzystych organów zmysłów, ruchu, komunikowania się, i charakteryzuje zdolności do komunikacji (zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej, tak z otoczeniem, jak i z samym sobą). W odniesieniu do centralnego układu nerwowego świadczy o jakości transmisji neuronalnej między prawą i lewą półkulą

¹⁰ A. GAŁĄZKA: *Drama i kinezylogia edukacyjna w nauczaniu językowym dzieci*. „Poliglota. Edukacja Językowa Dzieci” 2008, nr 1 (7).

mózgu. Harmonijny rozwój tego wymiaru jest niezbędny do kształtowania się wzorców ruchowych ciała oraz umiejętności równoczesnego poruszania się i myślenia. Jeśli jakieś części umysłu człowieka są „wyłączone”, pojawiają się trudności w czytaniu, pisaniu, liczeniu, rozumieniu, zapamiętywaniu i uczeniu się. Taki stan, w którym tylko jedna z półkul mózgowych jest aktywna, określa się jako *switching* (ang. *switch* — wyłącznik). W stanie *switchingu* można przebywać latami. Tylne części mózgu odpowiadają za odbiór informacji, które bywają niedostępne dla przednich partii mózgu, odpowiedzialnych za „nadawanie” czy też „ekspresję”. Niezdolność do owej „ekspresji”, czyli uzewnętrzniania tego, czego się nauczyło, co się odebrało, prowadzi do syndromu niepowodzeń szkolnych. Rozwiązaniem tego problemu jest uczenie się całym mózgiem dzięki zmianie wzorca ruchowego oraz ćwiczeniom ruchowym proponowanym przez „gimnastykę mózgu”. Umożliwiają one włączanie tych części mózgu, które były uprzednio niedostępne. Kinezylogia edukacyjna nawiązuje do bardzo wczesnego etapu uczenia się przez ruch. Ćwiczenia mózgu mają na celu przywrócenie zablokowanych na skutek stresu oraz wypracowanie nowych połączeń nerwowych, którymi impulsy biegną do kory mózgowej, gdzie odbywa się właściwy proces uczenia się. Ćwiczenia te także usuwają zmęczenie, energetyzują, odprężają i relaksują.

Wymiar skupienia to relacja pomiędzy przednią i tylną częścią ciała, świadcząca o umiejętności dynamicznego przenoszenia uwagi z ogólnej perspektywy i całościowego oglądu sprawy na detale i konkrety niezbędne w danej sytuacji lub odwrotnie, czyli zrozumienia zachodzących zdarzeń. W centralnym układzie nerwowym oznacza to przepływ informacji między płacami czołowymi a tyłomózgowiem i obecność lub brak pierwotnych reakcji bezwarunkowych uruchamiających odruch ochrony ścięgien, zmianę postawy ciała i sprowadzenie aktywności do obronnej gotowości do walki lub ucieczki. Zaburzenia uwagi (ADD, ADHD) mają związek z nieprawidłowym funkcjonowaniem wymiaru skupienia.

Wymiar ześrodkowania to relacja góry i dołu ciała, a także zdolność organizacji i stabilności emocjonalnej. Wymiar ten determinuje umiejętność planowania działań i wprowadzania planów w życie, aktywnej i spontanicznej reakcji oraz podejmowania spokojnej i przemyślanej decyzji, adekwatnej do sytuacji. W centralnym układzie nerwowym przekłada się na funkcjonowanie układu limbicznego, prawidłową gospodarkę neurohormonalną oraz właściwe kierowanie informacji neurologicznej bądź do analitycznej nowej kory, bądź do odruchowych ośrodków mózgu gadziego (pień mózgu), w zależności od sytuacji zewnętrznej. Ześrodkowanie umożliwia harmonizowanie emocji z racjonalnym myśleniem.

Kinezylogia edukacyjna wykorzystuje proste ćwiczenia fizyczne, opracowane w taki sposób, aby zintegrować pracę ciała i umysłu. Gdy mózg jest w stanie równowagi, ożywają naturalne mechanizmy przywracające harmonię

funkcjonowania. Proponowane przez Dennisona ćwiczenia angażują m.in. obie strony ciała i ruchy skoordynowane gałek ocznych, rąk oraz nóg, co pozwala uaktywnić obie półkule mózgowe. Najprostsze ruchy naprzemienne (np. prawe kolano do lewego łokcia, lewe kolano do prawego łokcia), wymagające jednocześnie utrzymania równowagi, tworzą nowe połączenia między półkulami, wzmacniają i udrażniają połączenia już istniejące. Inne ćwiczenia zwiększają umiejętność koncentracji, pozwalają rozciągać mięśnie, niwelując ich napięcie. Dzięki wyeliminowaniu napięcia mięśniowego mózg wykorzystuje całą energię do przyswajania i przetwarzania nowych informacji, a więc osiąga optymalny stan niezbędny do szeroko pojmowanego uczenia się. Nie ulega wątpliwości, że aktywność ruchowa jest głęboko powiązana z mechanizmami rozwoju osobowości. Cieleśność wpływa na psychikę, a samo aktywizowanie sprawności ruchowych pomaga w rozwijaniu umiejętności intelektualnych. Synchroniczne pobudzanie obydwu tych sfer powinno być zatem fundamentem każdego konkretnego programu nauczania.

Omawiana tu metoda jest w pewnym sensie praktyczną reakcją na negatywne aspekty edukacji sformalizowanej, na różnych poziomach kształcenia. Nauka w szkole jest bardzo często źródłem frustracji i lęku, a presja ciągłej sytuacji „rozliczania z wiedzy” hamuje spontaniczność i twórcze myślenie. W sytuacji stresu aktywizowane są przede wszystkim tylne partie mózgu, w których włączają się mechanizmy przetrwania. Blokowany jest przepływ informacji do przednich partii mózgu, w których mogą być one przetwarzane. Stres, włączony „odruch ochronny”, powoduje zawężenie pola uwagi, a więc w konsekwencji ograniczenie możliwości poznawczych. Wiele z tych zachowań automatycznie przenosi się w dorosłość. Dlatego też kinezylogia edukacyjna jest bardzo skuteczną metodą wspierającą różne formy kształcenia dorosłych, umożliwiając radzenie sobie z emocjami i podnosząc motywację. Co ważne, odwołuje się przy tym do naturalnych mechanizmów uczenia się, niejednokrotnie pomijanych w doświadczanych wcześniej typach kształcenia formalnego, szkolnego.

Kinezylogia edukacyjna proponuje ćwiczenia wpływające bezpośrednio na proces uczenia się języka obcego. Pobudzanie zmysłu słuchu otwiera ucznia na rozumienie ze słuchu. Wspomaganie pamięci jest czynnikiem pozytywnych zmian ułatwiających opanowanie wymowy i czytania. Poprawa ogólnej koordynacji ruchowej usprawnia umiejętność pisania. Osiągane dzięki gimnastyce umysłu pozytywne zmiany potencjału organizmu prowadzą do zwiększenia nie tylko koncentracji, ale i np. mocy głosu, a zatem wspierają sprawności formułowania wypowiedzi i prowadzenia rozmów.

Drama

Drama kreatywna jako element kluczowy prezentowanej metody zostanie omówiona w następnym rozdziale.

Etap III — Utrwalanie

Mnemotechniki

FLS jest metodą nastawioną na zintegrowane działanie obu półkul mózgowych przy wykorzystaniu stanu podwyższonej gotowości i chłonności oraz zastosowaniu multisensorycznego kodowania informacji. Przekazywanie i powtarzanie materiału w optymalnych przedziałach czasowych, w połączeniu z umiejętnie ukształtowanymi komponentami określonych technik aktywizujących pamięć, czyni z FLS strategię efektywnej i skutecznej nauki języka obcego. Integralne wykorzystanie bodźców sensorycznych pobudza umiejętności kojarzenia i synestezji, usprawniając kluczowe w nauce języka procesy zapamiętywania.

Metoda ta zakłada bowiem, że obszarem bezpośredniego oddziaływania czyni się wszystkie typy pamięci. Dzieje się tak dzięki uwzględnieniu następujących prawidłowości:

- 1) pamięć sensoryczna jest biernym magazynem i przechowuje informacje jedynie w czasie trwania odpowiednio silnego bodźca sensorycznego. Obraz jest w niej przechowywany przez około 4 sekundy i do jego utrwalenia niezbędne jest odpowiednie przetworzenie i kodowanie. Możliwe kodowanie zaś wiąże się z mechanizmem konstytualizacji informacji o charakterze bodźca sensorycznego. Dlatego też w FLS bierze się pod uwagę nie tylko potrzebę dostarczenia bodźców o odpowiedniej sile, ale tworzących zmienne i różnorodne sekwencje, co ma bezpośredni wpływ na powstanie korzystnych kontekstów o charakterze skojarzeniowym;
- 2) pamięć krótkoterminowa — STM (ang. *short term memory*) — to pierwszy etap aktywnego przetwarzania informacji. Jest ograniczona pod względem pojemności i przemijająca, a jej pojemność wynosi średnio 7 jednostek informacji, będących dowolnymi elementami tworzącymi pewne całości. Pamięć krótkoterminowa teoretycznie pozwala odtworzyć nowe treści w czasie od kilku do kilkadziesiąt minut. W praktyce jednak to odtwarzanie nie trwa dłużej niż kilkadziesiąt sekund, rolę pamięci krótkoterminowej można zaś opisać metaforą sita, które odciedza wiadomości ważniejsze od mniej ważnych. Proces selekcji i analizy informacji zachodzi bez udziału świadomości i trwa około 20 sekund. Z perspektywy FLS najistotniejsze jest unikanie przekazywania zbyt wielu danych jednocześnie oraz wykorzystanie odpowiednio ukierunkowanych mechanizmów podświadomości do segmentacji wybranych treści nauczania;
- 3) najważniejszym blokiem pamięciowym jest pamięć długoterminowa (długotrwała) — LTM (ang. *long term memory*) — która trwale przechowuje zakodowane ślady pamięciowe. Ten swoisty magazyn pamięciowy ma nieograniczoną pojemność, a samo przechowywanie informacji nie podlega żadnym czasowym ograniczeniom. Pamięć długoterminową charakteryzują dwa pod-

poziomy. Pierwszy to pamięć długoterminowa dostępna, określająca aktualny poziom całej wiedzy, którą dysponuje jednostka. Drugi — pamięć długoterminowa niedostępna — wiąże się z wiedzą niegdyś pozyskaną, ale swoiście bierną i nieaktywną, której jednostka nie potrafi wykorzystać w bezpośrednim działaniu. FLS oferuje techniki, dzięki którym możliwe staje się zwiększenie pojemności pamięci długoterminowej dostępnej, uaktywnienie procesu odzyskiwania wiedzy przechowywanej w zasobach pamięci długoterminowej niedostępnej. Jest to osiągalne dzięki odtworzeniu śladów pamięciowych poprzez dostarczanie odpowiednio silnych i zróżnicowanych bodźców sensorycznych. W metodzie FLS wykorzystywane są liczne mnemotechniki pozwalające na skuteczniejsze przyswojenie języka obcego.

Badania nad pamięcią dowodzą, że skuteczność uczenia się poprawiają zarówno ćwiczenia aktywizujące pracę mózgu, jak i te doskonalące pamięć, określane ogólnym terminem „mnemotechniki” (pojęcie powiązane z greką boginią pamięci Mnemozyne). W praktyce chodzi o przypominanie sobie określonych, użytecznych treści na zasadzie mechanicznych skojarzeń, np. układu wierszowego, skrótów werbalnych, analogii zewnętrznych. Za twórcę mnemotechnik uważa się greckiego poetę Symonidesa, który według legendy „został zaproszony do wygłaszania swoich panegiryków na ucztę, w której uczestniczyło wielu gości. Po zakończeniu recytacji poproszono go na zewnątrz budynku, który wtedy właśnie zawalił się, grzebiąc wszystkich biesiadników. Po ich wydobyciu trudno było zidentyfikować zmasakrowane zwłoki. Jednak Symonides podczas swego występu zapamiętał rozmieszczenie gości i w ten sposób rozpoznał wszystkie ciała”¹¹. Na podstawie tego wydarzenia doszedł do wniosku, iż można sobie przypomnieć obraz według miejsca, jakie zajmował on w pewnym układzie. Od legendy związanej z Symonidesem pochodzi nazwa jednej z technik mnemonicznych — technika miejsca. Pomaga ona zapamiętać pojęcia we właściwej kolejności, łącząc je z dobrze znanym rozkładem miejsc, np.: ulica, dom, pokój, ciało ludzkie. Podczas zapamiętywania należy wyobrazić sobie wybrane miejsce i pomieścić tam materiał do zapamiętania. Podczas przypominania trzeba ponownie wyobrazić sobie to miejsce i odszukać zdeponowany tam materiał.

Mnemotechniki są szczególnie ważne w usprawnieniu procesu uczenia się języka obcego. Stanowią narzędzie zapamiętywania przede wszystkim tych informacji, które nie są powiązane logicznie, pozwalają nadać im sens oraz organizację¹².

Można — za P. Shekanem¹³ — wyodrębnić trzy komponenty zdolności językowych:

¹¹ B. KUBIAK: *Wykorzystanie środków mnemotechnicznych w nauce języków obcych*. „Języki Obce w Szkole” 1999, nr 4, s. 315.

¹² Z. CHLEWIŃSKI, A. HANKALA, M. JAGODZIŃSKA, B. MAZUREK: *Psychologia pamięci*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1997, s. 98.

¹³ P. SHEKAN: *A Cognitive Approach to Language Learning*. London: OUP, 1998.

- umiejętności słuchowe (kodowanie fonetyczne),
- umiejętności językowe (analiza kodu językowego),
- umiejętności pamięciowe (pamięć językowa)¹⁴.

Samą pamięć językową utożsamiamy z trzema fazami akwizycji języka obcego: zapamiętywanie, przechowywanie i wydobywanie informacji z pamięci do użycia językowego¹⁵. To zapamiętywanie zatem decyduje o przechowywaniu określonych zasobów językowych. Jednak sprawne wydobywanie potrzebnej struktury zależy od tego, jak jest przechowywana. Zróżnicowane zdolności powodują, że jedni ludzie łatwiej opanowują wymowę, inni szybciej uczą się zwrotów, jeszcze inni zaczynają szybko tworzyć własne zdania. Jednakże brak składników wrodzonych może być zrekompensowany pracą nad rozwijaniem określonych sprawności, w tym przede wszystkim umiejętności zapamiętywania. Większość modeli pamięci — jak już wspomniano — wyróżnia trzy zasadnicze struktury utrzymujące informacje: pamięć sensoryczną, pamięć krótkotrwałą i pamięć długotrwałą. W toku przetwarzania dane są przekazywane do magazynów pamięciowych w wymienionej kolejności. Przekształcaniem informacji sterują procesy: analizy napływających bodźców; związane z transferem wiadomości między magazynami; dotyczące wydobywania informacji z pamięci długotrwałej oraz związane z zapominaniem¹⁶.

Dzięki powtarzaniu i organizowaniu materiału informacje zawarte w magazynie pamięci krótkotrwałej mogą zostać przekazane do magazynu pamięci długotrwałej. Natomiast te, które nie będą powtarzane ani nie zostaną poddane procesom organizacji, w miarę upływu czasu ulegną zatarciu. Mechaniczne powtarzanie, tzw. uczenie się na pamięć, określa się mianem memoryzacji. Takie kształcenie się stanowi podstawę pracy nad opanowaniem systemu syntaktycznego czy też materiału leksykalnego. Jednak oprócz mechanicznej pamięci w procesie uczenia się zasadniczą rolę odgrywa wiązanie nowych elementów w całość¹⁷. Pamięć logiczna, w odróżnieniu od mechanicznej, pozwala zrozumieć i przyswajać nie tyle wiernie, ile sensownie związki między różnymi warstwami materiału do opanowania, wyciągać wnioski czy formułować różne uogólnienia. Każdy typ pamięci można odpowiednio wykorzystać i aktywizować przez odpowiednie ćwiczenia. Z określonej, praktycznej perspektywy pamięć jest nawykiem, który można zmienić i zastąpić nowym. Doskonalenie jej wymaga zintegrowania działania obu półkul mózgowych. Nie każda informacja, która pojawi się w pamięci krótkotrwałej, przechodzi do trwałej. Ta, która nie przejdzie — zanika. Możliwość magazynowania wiedzy w pamięci długotrwałej

¹⁴ Ibidem, s. 204.

¹⁵ Por. z: J. ARABSKI: *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: Śląsk, 1997, s. 99—130.

¹⁶ Z. WŁODARSKI: *Psychologia uczenia się*. Warszawa: PWN, 1998, s. 60.

¹⁷ T. WOŹNICKI, E. ZAWADZKA: *Fazy procesu przyswajania języka obcego*. Warszawa: PWN, 1981, s. 37.

uzależniona jest w dużej mierze od intensywności pierwszego zapisu. Dlatego najbardziej istotne jest wykorzystywanie czynników sprzyjających powstaniu mocnych śladów pamięciowych. Akwizycja języka, podobnie jak przyswajanie każdej innej informacji, wymaga także rejestracji elementów znaczeniowych w pamięci trwałej, a więc wytworzenia w komórkach mózgowych połączeń, swoistego zmagazynowania tychże składników w korze.

Mózg ludzki broni się przed natłokiem wiadomości. Natomiast, gdy informacja jest ważna, uruchamiamy wówczas mechanizm utrwalania, szukamy jakichś sposobów trwałego zapamiętywania, wykrywamy prawidłowości, uruchamiamy dodatkowe skojarzenia. Zabiegi te nazywamy właśnie technikami mnemonicznymi. Oprócz wspomnianej już techniki miejsca często stosuje się tzw. metodę kołków lub haków. Jest to technika wyobrażeniowa, wykorzystująca podczas zapamiętywania i przypominania dobrze wyuczoną listę słów-kołków, które są łatwe do wyobrażenia i na stałe skojarzone z liczbami (np. jeden — Wiedeń, dwa — drwa, trzy — łyży itd.). Zapamiętywanie polega na „zawieszeniu informacji na kołkach”, tj. na wytworzeniu skojarzeń wyobrażeniowych między zapamiętywanymi treściami a słowami, przypominanie zaś — na przeglądaniu kolejnych kołków i odtworzeniu informacji zawartych w wyobrażeniach. Metoda kołków pozwala zapamiętywać obszerne wiadomości, np. listy słów lub czynności, które mają być wykonane w stałej kolejności.

Jeszcze inną techniką jest metoda powiązań asocjacyjnych, inaczej: metoda ogniów. Jest to technika zapamiętywania materiałów seryjnych, polegająca na wytworzeniu skojarzeń wyobrażeniowych między każdymi dwoma kolejnymi elementami (A-B, B-C, C-D itd.). Powstaje w ten sposób asocjacyjny łańcuch obrazów, w którym odtworzenie jednego elementu automatycznie przypomina następny.

Do uczenia się słówek przydatna jest tzw. metoda słów kluczowych. Słowo kluczowe to wyraz języka ojczystego, który ma podobne brzmienie do zapamiętywanego słowa obcego, a zarazem jest łatwy do wyobrażenia. Metoda ta polega na wytworzeniu wyobrażenia łączącego znaczenie słowa obcego ze słowem kluczowym, dzięki czemu powstaje skojarzenie między znaczeniem i brzmieniem obcego słowa (np. włoskie słowo „regalo”, oznaczające „prezent”, brzmi podobnie jak polskie: „regal” i może być zapamiętane dzięki wyobrażeniu sobie „zapakowanego prezentu leżącego na regale”).

Zestaw metod mnemotechnicznych jest w praktyce nieograniczony. Dzięki nim nasz umysł może pomieścić i wydobyć więcej informacji, niż gdyby były one wrzucane do pamięci chaotycznie. Mnemotechnika zatem pozwala zapamiętać więcej i skuteczniej. Należy wziąć pod uwagę to, że w procesie zapamiętywania ważną rolę odgrywa także stosunek między częstotliwością a rozkładem powtórzeń w czasie. Przy powstaniu określonych nawyków konieczne jest ustalenie dla konkretnych warunków najbardziej racjonalnego rozkładu powtórzeń. Częste i krótkie ćwiczenia są efektywniejsze niż spora-

dyczne i długotrwałe. Wydłużenie przerw między powtórzeniami tylko do pewnej granicy daje rezultaty pozytywne, natomiast dalsze ich wydłużanie nie wpływa na poprawę efektów.

Dla procesu nauczania języka obcego usprawnianie pamięci jest kluczowe. Mnemotechniki integrują wyobraźnię i skojarzenia, a tym samym pomagają uczniom odtworzyć niejako naturalny, powiązany z najwcześniejszymi doświadczeniami, aspekt akwizycji języka. Z odpowiedniej dynamiki uruchamiania obrazu skojarzeniowego, potrzebnego do zapamiętania informacji, a także samego wydłużania procesu pamięciowego wynikają bezpośrednie korzyści dla efektów przyswajania konkretnych treści w języku obcym. Odnosi się to zarówno do zasobu leksykalnego, jak i materiału fonetycznego. Nie do przecenienia jest wykorzystywanie mnemotechnik w nauczaniu słownictwa i zwrotów w języku obcym, przede wszystkim akronimów oraz akrostychów, rymonimów. Pozwalają one na opanowanie ogromnych zasobów fonetycznych. Ważnymi technikami mnemonicznymi, ułatwiającymi zapamiętywanie słów w języku obcym, są np.: tzw. metoda zastępowania słów, dzięki której „kliszą” abstrakcyjnego znaku staje się przyswojona w języku ojczystym praktyczna treść leksykalna, bądź łańcuchowa metoda skojarzeń, użyteczna w przyswajaniu długiej listy słów.

Z perspektywy komunikacyjnego nauczania języka mnemotechniki pozwalają dowolnie łączyć różne (związane np. z kontekstem przestrzennym i jego odtworzeniem), nacechowane odmiennie w aspekcie sensorycznym, informacje językowe, wykorzystując przy tym i aktywizując osobowe, powiązane z inteligencją wieloraką, style uczenia. Z punktu widzenia potrzeb, jakim musi sprostać nauczanie dorosłych, mnemotechniki uaktywniają wyobraźnię, pozwalając dostrzec nowe wymiary własnych możliwości i wyjść poza czysto intelektualne traktowanie procesu nauczania. Nastawione są bowiem na proces asocjacji, pozwalającej łączyć dwa lub więcej elementów poprzez skojarzenie ich z sobą (co jest zgodne z właściwościami pracy ludzkiego mózgu), oraz umożliwiają powstanie sieci mentalnych miejsc, w których odkładana jest informacja. Dzięki temu tworzą się warunki do tego, aby nauczanie aktywizowało zasoby pamięci długoterminowej, np. za pomocą łańcuchowej metody zapamiętywania (ŁMZ) możemy zapamiętać dowolną liczbę informacji, wykorzystując siłę skojarzeń i łącząc je w historię.

Mapy myśli (*mind mapping*)

Mind mapping (ang. *mind map*, pol. ‘mapa myśli’) to szczególny rodzaj notowania, pobudzający — w przeciwieństwie do tradycyjnego notowania linearnego — obie półkule ludzkiego mózgu. Metoda została opracowana przez brytyjskich naukowców Tony’ego i Barry’ego Buzanów. Jej podstawą jest przyjęcie założenia, że dzięki użyciu m.in.: słów, symboli, kolorów, rytmu, efektu trójwymiarowości i rysunków, możliwe jest uaktywnienie wszystkich ośrodków mózgu. Takie notatki wykorzystują naturalne zdolności ludzkiego mózgu oraz akty-

wizują obydwie półkule jednocześnie, dając efekt synergii. Pobudzona zostaje zarówno prawa półkula, odpowiadająca za wyobraźnię, marzenia, rytm, postrzeganie przestrzeni, rozpoznawanie kolorów oraz *Gestalt* (czyli obraz całości), jak i lewa, której domeną są: logika, linearność, analiza, słowa i liczby. Umożliwia to podniesienie efektywności pracy mózgu, a proces nauki i zapamiętywania czyni nie tylko bardziej skutecznym, ale i przyjemniejszym¹⁸.

Mapy myśli sprzyjają myśleniu twórczemu i wielokierunkowemu. Każdy człowiek generuje całkowicie odmienną i unikatową reakcję łańcuchową w swoim umyśle. Nie ulega więc wątpliwości, że umysł ludzki pracuje w sposób nieliniarny, a samo przyswajanie wiedzy ma charakter gromadzenia skojarzeń. Zdolność do korzystania z posiadanych informacji polega w istocie na uruchomieniu sieci odpowiednich skojarzeń przechowywanych w mózgu. Mówiąc obrazowo — mózg nie szuka informacji pod konkretnym adresem, lecz przechodzi od asocjacji do asocjacji, zmierzając do szukanej wiadomości. Budowa map myśli przypomina strukturę drzewa. W centralnym punkcie mapy znajduje się określające jej temat hasło, od którego promieniście odbiegają linie opisane najważniejszymi informacjami. Od nich mogą odchodzić inne, cieńsze, z mniej istotnymi danymi. Struktura mapy powinna układać się w logiczną całość. Mapa powinna być kolorowa, dobrze jest też używać piktogramów, różnych stylów pisma¹⁹.

W praktyce nie ma wzorcowej metody tworzenia mapy myśli. Akcentowanie określonych elementów, ich wewnętrzna hierarchia zależą od autonomicznej decyzji autora notatek. Jednak, według zaleceń twórców metody, mapy myśli powinny mieć promienistą strukturę, co odzwierciedla naturalną budowę mózgu i sposób myślenia opierający się na skojarzeniach. Każdy potrafi wykreować własny styl tworzenia map myśli, w aktywizacji zasobów twórczych przydatne są nawet mapy najbardziej abstrakcyjne czy wręcz absurdalne.

Mapy myśli pozwalają wyeliminować monotonię towarzyszącą procesowi sporządzania tradycyjnych notatek (linearnych, ale również tabelarycznych bądź w formie wykresów). Proces myślowy jest niezwykle złożony i wielowymiarowy, dlatego też mapy te są modelem zdecydowanie lepiej oddającym reguły przyswajania wiedzy niż tradycyjne metody notowania. Zalecane jest stosowanie odmiennych kolorów, a nawet rodzajów pisaków (długopisy, flamastry, markery itp.). Uruchamiające przyjemne skojarzenia wzrokowe mapy myśli tworzą różne sieci powiązań i ułatwiają dopisywanie informacji oraz nowych koncepcji w wybranym miejscu na kartce, bez konieczności tworzenia nowej notatki. Przyspiesza to znacznie proces przyswajania wiedzy, jej przetwarzania i powta-

¹⁸ E. FILIPIAK: *Rozwijanie zdolności uczenia się: z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012.

¹⁹ T. BUZAN, B. BUZAN: *Mapy twoich myśli: mindmapping czyli notowanie interaktywne*. Przeł. M. STEFANIAK. Poznań: Ravi, 1999.

rzania, gdyż nie ma trudności z szybkim przyjrzeniem się określonej zagadnieniu i przypomnieniem sobie kluczowych zagadnień. Istotne ponadto jest to, że mapy myśli odwołują się nie tylko do podstawowych czynności mózgu, ale i do sposobu notowania niejako naturalnego dla dzieci, łącząc tym samym działanie intelektualne z elementami zabawy. Nie bez znaczenia jest również przywołanie zasobów wyobraźni artystycznej, pomijanej w metodach tradycyjnego przyswajania treści intelektualnych.

Korzyści wynikające ze stosowania map myśli można uogólnić następująco: pomagają one zorganizować informację w formę łatwo asymilowaną przez mózg, więc łatwą do zapamiętania; zwiększają kreatywność, uwalniają umysł od linearnego myślenia, pozwalając nowym pomysłom na szybszy przepływ; umożliwiają (poprzez wizualizację) dostrzeżenie wszystkich zagadnień i sposobu ich wieloaspektowych powiązań; są pomocne w planowaniu. Niezależnie od inspirowania uczniów do tworzenia sieci skojarzeń i obrazów mentalnych w procesie uczenia się mapy myśli są instrumentem przyswajania określonych treści językowych. Pomagają samodzielnie dostrzec i utrwalić — zgodnie z osobowym, preferowanym przez jednostkę stylem uczenia się — składniki leksykalne i gramatyczne tekstu czytanego. W aspekcie nauczania komunikacyjnego mapy myśli pozwalają na autorskie prezentowanie dosłownego widzenia przeróżnych kontekstów sytuacyjnych. Sekwencje naszkicowanych na mapach znaków odwołują się do skojarzeń nie tylko intelektualnych, ale i emocjonalnych, inspirując do zapamiętywania nie tyle mechanicznego, zamkniętego w schemacie, ile oddającego wieloaspektową i dynamiczną komunikację z bodźcami o charakterze informacyjnym. W efekcie, tworzą się zmienne i różnorodne sekwencje, co ma bezpośredni wpływ na powstanie korzystnych kontekstów o charakterze skojarzeniowym.

3.3. Podsumowanie

W sytuacji, gdy celem kształcenia językowego czyni się dostarczanie modeli komunikacji (i ocenianie rezultatów opanowania tych modeli), rola nauczyciela sprowadza się praktycznie do zaplanowania określonych partii materiału, w pierwszym rzędzie leksykalnego. Rolą uczniów jest zaś wykonywanie poleceń, co skutkuje użyciem określonego słownictwa, podejmowaniem dialogów obudowanych w mniej lub bardziej schematyczne sytuacje. Takie nauczanie ma charakter intencjonalnie wzorcowy, proponując idealne z założenia struktury, swoiście uniformizując język.

Autentyczne użycie języka jest jednak zawsze nacechowane indywidualnie. Samo nauczanie zwrotów odpowiednich do danej sytuacji — szablonów komu-

nikacyjnych — blokuje rzeczywistą komunikację, która jest spontaniczna i twórcza. Ucząc się tego, że na określone pytania udziela się określonych odpowiedzi, zatrzymuje się kreatywne możliwości stosowania języka.

FLS nie wyklucza — bo nie jest to możliwe w wypadku żadnej metody nauczania — stosowania określonych procedur. Ale nie tyle sprawdza się skuteczność samej procedury, ile weryfikuje się jej aspekty modalne i twórcze, zdolność uruchamiania zarówno akwizycji, jak i syntezy języka jako instrumentu w pełni odbijającego uniwersalne procesy poznawcze. Aby opisać charakter FLS, warto powołać się na termin *blended learning* (BL), oznaczający połączenie tradycyjnego nauczania z nowoczesnymi technologiami. W istocie jednak w FLS chodzi nie tyle o nowoczesne lub nowe technologie, ile o nowoczesne, nowe, innowacyjne potraktowanie najważniejszego medium, czyli jednostki ludzkiej. Celowa mieszanka różnych technik i elastyczne do nich podejście pozwalają dojrzeć w FLS metodę zdolną rozpoznawać problemy a nie traktować je jako z góry określone modele, którym przyporządkowuje się również z góry założone działania dydaktyczne. Tu najważniejsze są same zadania oraz inspirowanie do ich kreatywnego i samodzielnego rozwiązywania. To przesądza o twórczym charakterze FLS jako metody nauczania języka obcego. O ile technologie informatyczne pozwalają dynamicznie odkrywać nieograniczone praktycznie zasoby wiedzy, o tyle techniki pracy umysłowej umożliwiają także praktycznie nieograniczone poszerzanie potencjału ludzkiego mózgu. Bez opanowania tych drugich niemożliwe jest podejście do wiedzy w sposób konstruktywistyczny, w jej wymiarze proceduralnym i kontekstualnym. Postkomunikatywna metoda FLS ułatwia nie tyle mnożenie informacji, ile tworzenie wielości połączeń między nimi, a jako taka może być — przez analogię do technologii informatycznych — uznawana za nowoczesną, skuteczną i atrakcyjną „technologię” uczenia się. Przesądza o tym uwzględnienie następujących potrzeb odnoszących się do procesu kształcenia:

- wyposażenie w umiejętność aktywnego wyszukiwania informacji i konstruowania z nich wiedzy;
- aktywizacja całości zasobów intelektualnych i mentalnych ucznia;
- utrwalanie kreatywnego podejścia do problemów;
- ukierunkowanie na pracę w grupie (pracę zespołową);
- uformowanie postaw aktywnego i twórczego kierowania jest nie tylko procesem nabywania wiedzy, ale i własnym rozwojem.

Wykorzystanie wiedzy na temat funkcjonowania mózgu, aktywizowanie motywacji i wiary we własne możliwości, korzystanie z różnych rodzajów inteligencji pozwala czynić FLS narzędziem przyspieszonego uczenia się. Przyspieszone uczenie się to szansa dla wszystkich odpowiednio zmotywowanych i umiejętnie inspirowanych do działania uczniów na osiągnięcie wyników, które wcześniej mogły być uznawane za leżące poza ich zasięgiem. Pomaga uczniom w wyborze preferowanych sposobów nauki oraz pozwala na opanowanie umie-

jętności uczenia się, przydatnej przez całe życie. Przyspieszone uczenie się to system, w którym wiedza o uczącym się, procesie nauki oraz środowisku nauczania zostały z sobą połączone.

W procesie nauczania trzeba brać pod uwagę złożone i różnorodne potrzeby ucznia. Jedną z najistotniejszych jest nabycie kompetencji do zdobywania wiedzy, pozwalającej funkcjonować w zmiennych sytuacjach społecznych oraz szybko i dynamicznie dostosowywać się do przeróżnych wyzwań zawodowych. Z tego powodu przyspieszone uczenie się jest atrakcyjną formą nie tylko zdobywania kompetencji i to niejedynie o charakterze językowym. Jeżeli kompetencja komunikacyjna kształtuje się równolegle z kompetencją poznawczą, to aktywizują się procesy percepcji, myślenia i pamięci w wymiarze szerszym aniżeli tylko powiązaniem z opanowywaniem języka obcego. Dominująca staje się postawa twórcza, czyli zespół takich dyspozycji, „które umożliwiają jednostce zorganizowanie dotychczasowych doświadczeń, odkrywanie i konstruowanie czegoś (rzeczy, idei, sposobu postrzegania świata) dla niej nowego i wartościowego”²⁰. Stymulowanie aktywności twórczej jest możliwe tylko pod warunkiem, że myślenie i działanie twórcze potraktujemy tak samo jak każdy inny rodzaj aktywności człowieka. Skoro potrafimy ćwiczyć pamięć, umiemy również stymulować twórcze myślenie²¹. Przekonanie o możliwości trenowania myślenia twórczego wywodzi się z trzech przesłanek:

- z humanistycznej wizji człowieka jako istoty z natury twórczej²²;
- z rozróżnienia na twórczość potencjalną i „skrystalizowaną” lub inaczej: twórczość pierwotną (inspiracyjna faza twórczości) i wtórną czy zintegrowaną²³;
- z badań psychologicznych wykazujących „zwyczajność” operacji intelektualnych biorących udział w akcie twórczym²⁴.

Dowodem na pozytywny wpływ zewnętrznej stymulacji na twórczość są badania nad technikami stymulującymi twórcze myślenie. Trening twórczości pobudza oryginalność, rozwija wyobraźnię i giętkość myślenia²⁵. Szczególnie przydatne w rozwoju twórczego myślenia są techniki grupowe²⁶.

Różnorodne techniki składające się na FLS kształtują osobowość ucznia, otwartą na nowe doświadczenia, odwołującą się do zasobów swojej wyobraźni, chętnie przełamującą stereotypy i schematy poznawcze — słowem — samodzielną w poszukiwaniach, w pełni kreatywną i twórczą.

²⁰ K.J. SZMIDT: *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, s. 134.

²¹ E. NĘCKA: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Impuls, 1987.

²² A.H. MASŁOW: *The Superior Person*. “Trans-action” 1964, no. 1, s. 13.

²³ A.H. MASŁOW: *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row, 1997.

²⁴ Ibidem.

²⁵ E. NĘCKA: *Inteligencja i procesy poznawcze*. Kraków: Impuls, 1994.

²⁶ Ibidem.

Rozdział 4

Glottodrama twórczą alternatywą dla nauczania komunikacyjnego

4.1. Pojęcie i znaczenie dramy w edukacji

Pojęcie „drama” pochodzi od greckiego „*drao*” i oznacza ‘działam’, ‘usiłuję’. W języku angielskim drama jest terminem definiującym jeden z trzech naczelných rodzajów literackich, opartym (w odróżnieniu od epiki i liryki) na konstrukcji fabularnej¹. Polskojęzycznym odpowiednikiem tego zakresu znaczeniowego jest dramat². Sama drama funkcjonuje w języku polskim jako określenie metody dydaktyczno-wychowawczej. Krystyna Pankowska podkreśla, że można ją definiować szerzej, „jako formę naturalnej aktywności człowieka, stanowiącej podstawę spontanicznych zachowań w autentycznych sytuacjach, jak również sposób naturalnego przyswajania tzw. wiedzy życiowej” — i że na tego rodzaju założeniach możliwe jest zbudowanie teorii dramy edukacyjnej³. Za-uważmy, że poszukując pewnego zaplecza terminologicznego, przydatnego do sprecyzowania charakteru dramy, można odwołać się również do pojęcia dramatyzacji (ang. *dramatic play*). To termin określający szereg praktyk, których wspólnym wyróżnikiem jest „strukturalna i znaczeniowa transformacja zdarzeń, zachowań i działań ludzkich w dramat”⁴. Niewątpliwie, drama jest sposobem

¹ S. KAO, C. O'NEILL: *Words Into Worlds. Learning a Second Language Through Process Drama*. London: Ablex Publishing Corporation, 1998.

² P. PAVIS: *Słownik terminów teatralnych*. Przeł. S. ŚWIONTEK. Wrocław—Warszawa—Kra-ków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2001, s. 104.

³ K. PANKOWSKA: *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000, s. 10.

⁴ P. PAVIS: *Słownik terminów teatralnych...*, s. 115.

edukacji poprzez działanie⁵ i szczególnym procesem — lub przez analogię do dramatyzacji — transformacją⁶, do której zaistnienia potrzebne jest uruchomienie zarówno intelektu, jak i emocji oraz wyobraźni jej uczestników. Jak zauważył Brian Way: „[...] podstawową definicją dramy mogłoby być po prostu *ćwiczenie życia*”⁷. Równie zasadniczo ujmuje sprawę Pankowska: „[...] najgłębszym przesłaniem dramy jest próba dania odpowiedzi na pytanie: co to znaczy żyć w sposób ludzki?”⁸. Zapewne drama nie jest jedyną metodą, która aktywizuje czy to intelekt, czy emocje lub wyobraźnię uczestników procesu edukacyjnego⁹. I zapewne edukacja, dostarczając wiedzy użytecznej, w jakimś sensie jest zawsze „przyuczeniem” do życia. Należy zgodzić się z następującą konstatacją Waya: „[...] drama, nie będąc nowością, jest wyraźnie obecna zarówno w formie, jak i w treści każdego aktu edukacyjnego, jaki kiedykolwiek miał miejsce, zwłaszcza jeśli chodzi o rozwój *całościowo* pojmowanego człowieka”¹⁰. Specyficzny jej charakter polega jednak na tym, że owo „przyuczenie” do życia nie sprowadza się do zgłębiania modeli teoretycznych, ale jest poznawaniem rzeczywistości — i siebie — przez działanie. Erving Goffman niezwykle trafnie uogólnił dramatyczny (czy dramowy) charakter rzeczywistości społecznej: „Scenariusz nawet w ręku niewprawnego aktora może ożyć dlatego, że samo życie ma konstrukcję dramatyczną”¹¹. Drama edukacyjna jest niczym innym jak przywoływaniem owych konstrukcji dramatycznych w określonym celu, ukierunkowanym na rozwój szeroko pojmowanych kompetencji intelektualnych i emocjonalnych człowieka. Wszystkie rozgrywane w jej obrębie sytuacje mają służyć poznaniu i samopoznaniu, są szansą „zdobycia bądź pogłębienia wiedzy o świecie, o sobie, o innych ludziach”¹². Drama jest zatem jedną z najbardziej skutecznych metod wszechstronnego i harmonijnego rozwijania osobowości.

⁵ D. MICHAŁOWSKA: *Drama w edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2008.

⁶ A. MALEY, A. DUFF: *Drama Techniques in Language Learning. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

⁷ B. WAY: *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Przeł. E. NERWIŃSKA, K. PANKOWSKA. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990, s. 14.

⁸ K. PANKOWSKA: *Pedagogika dramy...*, s. 17.

⁹ Publikacje anglojęzyczne poświęcone propagowaniu dramy to m.in.: J. CHALLEN: *Drama Casebook: A Chronicle of Experience*. London: Methuen Educational Ltd., 1973; A. FROST, R. YARROW: *Improvisation in Drama*. London: Macmillan, 1990; J. HODGSON: *The Uses of Drama*. London: Methuen, 1977; J. HODGSON, E. RICHARDS: *Improvisation*. London: Methuen, 1967; K. JOHNSTONE: *IMPRO: Improvisation and the Theatre*. London: Methuen, 1981.

¹⁰ B. WAY: *Drama w wychowaniu...*, s. 10.

¹¹ E. GOFFMAN: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Przeł. H. DATNER-ŚPIEWAK, P. ŚPIEWAK. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2000, s. 100.

¹² K. PANKOWSKA: *Pedagogika dramy...*, s. 22.

4.2. Nieporozumienia definicyjne wokół dramy

Na gruncie polskim drama zaczęła się rozwijać w połowie lat 80. XX wieku. Dotarła do nas dzięki angielskiemu teatrowi edukacyjnemu. Pierwsze warsztaty dramowe zorganizowała Halina Machulska. Były one przeznaczone dla polskich nauczycieli i instruktorów teatralnych, animatorami byli aktorzy Greenwich Young People's Theatre Company (GYPT) z Londynu. Szybko zrozumiano, że przeżywanie danej sytuacji za pośrednictwem ciała, mimiki, gestu, głosu, staje się ważnym i ciekawym instrumentem uczenia przez działanie. Drama zaczęła być stosowana na lekcjach języka polskiego, historii oraz na przeróżnych zajęciach wychowawczych. Obecnie liczne scenariusze ćwiczeń dramatycznych dostępne są jako gotowe schematy prowadzenia lekcji geografii, przyrody, matematyki, plastyki, muzyki, informatyki, a nawet katechezy. Praktycznie każdy przedmiot szkolny i dowolne zajęcia pozalekcyjne mogą być prowadzone w formie dramy. Według Anny Dziedzic, „drama zaczyna się tam, gdzie wkracza nauczyciel i spontaniczna zabawa przeobraża się w ukierunkowaną pracę i świadome rozwiązywanie problemów przez uczniów”¹³. Tego rodzaju stanowisko w sposób niemalże dogmatyczny ogniskuje się na instrumentalnym charakterze omawianej techniki. Samo uczenie przez działanie, traktowanie dramy jako metody rozwiązywania określonych (nawet wcześniej zdefiniowanych przez nauczyciela) problemów, jest na pewno niebanalną formą prowadzenia zajęć szkolnych. Niebezpieczeństwo łączy się jednak z dominującą przy takiej pracy perspektywą warsztatową¹⁴. Przedmiotem ćwiczeń bywają wówczas techniki pozwalające skutecznie przedstawiać uczniom konkretne kwestie (a więc wzmacniające czytelność stosowanej gestyki czy mimiki oraz umiejętności przekazywania treści o charakterze werbalnym, w tym ćwiczenia przeróżnych chwytów retorycznych). I jak każda dobrze przeprowadzona lekcja, lekcja „metodą dramy” może przynieść wymierne zyski natury zarówno intelektualnej, jak i emocjonalnej. Zajęcia z języka polskiego będą ciekawsze, kiedy uczniowie utworzą ławę przysięgłych mającą sądzić zbrodniczego Makbeta. Lekcja historii niewątpliwie zyska na atrakcyjności, jeżeli król Jan III Sobieski spotka się po bitwie z dziennikarzami na konferencji prasowej. Tyle że w tych wypadkach (i w szeregu innych) mamy w istocie do czynienia jedynie z wykorzystaniem wybranych technik teatralnych do celów edukacyjnych a nie ze spójną i konsekwentną metodą pedagogiczno-wychowawczą. Dodatkowo, wykonywanie przez ucznia określonych zadań na lekcji przeprowadzonej „metodą dramy” łączy się

¹³ A. DZIEDZIC, W.E. KOZŁOWSKA: *Drama na lekcjach historii*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999, s. 14.

¹⁴ C. BARKER: *Theatre Games*. London: Methuen, 1977; D. BOWSKILL: *Acting and Stagecraft Made Simple*. London: W.H. Allen, 1973; P. BROOK: *The Empty Space*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

zazwyczaj ze stawianiem ocen, a więc nagradzaniem lub karaniem za bardziej lub mniej trafne wywiązywanie się z roli, jaka przypadła komuś w zaproponowanej przez nauczyciela grze. Taka praktyka siłą rzeczy prowadzi do premiovania uczniów czy to obdarzonych talentami aktorskimi, czy też (dzięki potencjałowi intelektualnemu) najszybciej odczytujących reguły zainicjowanej i rozwijającej się gry. Źle bądź powierzchownie zastosowana w dydaktyce drama jest wyłącznie formą zaproszenia uczniów do opuszczenia ławki szkolnej a nie działaniem zdolnym uruchomić naturalną aktywność człowieka. Nie tyle bowiem projektuje spontaniczne zachowania w autentycznych sytuacjach i nie tyle staje się sposobem naturalnego przyswajania wiedzy życiowej, ile zakłada, że czynnościowy, aktywny udział w prezentowaniu jakiegoś modelu będzie równoznaczny z recepcją wiedzy o charakterze intelektualnym, „szkolnym”, ta recepcja zaś pomoże odpowiednio zrealizować określone wytyczne programowe, obowiązujące na danym etapie edukacyjnym. Tymczasem — jak słusznie zauważyła Pankowska — „dobrowolność działania uczestników dramy jest [...] niezbędna, by działanie to miało charakter prawdziwie kreatywny i w efekcie przyniosło oczekiwane efekty dydaktyczne i wychowawcze”¹⁵.

W nauczaniu języka obcego często proponuje się uczestnikom zajęć odgrywanie ról (*role-play*) w ramach określonych wcześniej scenariuszy¹⁶. Celem bywa zazwyczaj kształtowanie umiejętności mówienia dzięki opanowaniu schematów konwersacyjnych zawierających konkretne jakości komunikacyjne. Zakłada się, że różne sytuacje — np. wysyłanie listu lub paczki, zakup biletu na podróż koleją czy samolotem, zamówienie posiłku w restauracji — można rozpoznać za pomocą sprawności operowania konkretnymi strukturami zdaniowymi i znajomości mniej lub bardziej szerokiego słownictwa. W praktyce owe *role-play* bywają ćwiczone jako recytacja (zazwyczaj w parach) wzorców językowych oraz częste ich powtarzanie. Tego rodzaju zajęcia wymagają pewnego kontekstu sytuacyjnego, ale jest on ledwie zarysowany, a jego zrozumienie jest drugorzędne w stosunku do potrzeb zapamiętania, powtarzania i utrwalania pamięciowo opanowanych sekwencji językowych. Nie każdy dialog w parach lub „scenka” spełnia postulaty stawiane i realizowane przez dramę edukacyjną. Zajęcia językowe, podczas których ćwiczy się w nieskończoność schematy i szablony, są wysoce nieefektywne.

¹⁵ K. PANKOWSKA: *Pedagogika dramy...*, s. 46.

¹⁶ V. SPOLIN: *Improvisation for the Theatre*. London: Pitman, 1966; P. VERRIOUR: *In Role: Teaching and Learning Dramatically*. Markham: Pippin Publishing, 1994.

4.3. Istota dramy

W najbardziej ogólnym sensie drama jest edukacją poprzez działanie włączające emocje i wyobraźnię¹⁷. Powinna aktywizować dyspozycje poznawcze człowieka, a zarazem wywoływać reakcje bezpośrednie. Z pewnego — może uproszczonego, ale w pełni uprawnionego — punktu widzenia można powiedzieć, że życie jest sztuką zadawania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi. Każda edukacja jest swoistym wyprzedzaniem czy proponowaniem pytań. Każde nauczanie, poza autorytarnym, zakłada wspólne dla nauczającego i uczącego się poszukiwanie odpowiedzi na pytania. Odpowiedź może przybrać formę informacji albo doświadczenia. Brian Way zaproponował, aby postawić proste pytanie: „kto to jest osoba niewidoma?” Na poziomie informacji wystarczy zdanie oznajmujące: „osoba niewidoma to taka osoba, która nie może widzieć”. Odpowiedź alternatywna, na poziomie doświadczenia, będzie brzmiała: „zamknij oczy i nie otwierając ich przez cały czas, spróbuj znaleźć wyjście z tego pokoju”¹⁸. W tym alternatywnym podejściu zawiera się istota dramy. Określona sytuacja rodzi określoną rolę¹⁹, której wypełnienie dostarcza pozaintelektualnej informacji czy może ściślej: bodźca zdolnego poszerzyć wiedzę życiową działającego (grającego w grę „w ślepcą”) podmiotu. Ów podmiot nie przestaje być sobą, ale jednocześnie wychodzi poza siebie, konfrontuje siebie z kimś, kim nie jest, ale kim mógłby być, staje się *homo dramus*, człowiekiem działającym — jak chce K. Pankowska. Jego życie ulega zwielokrotnieniu — a może precyzyjniej: pogłębieniu — bo zostało przeżyte jako wyobrażenie życia. Drama jest więc działaniem twórczym, ale jej charakter kreacyjny nie sprowadza się do powstawania drogą pracy zbiorowej obiektywnych produktów, lecz do ugruntowania pewnych postaw zarazem wobec siebie, jak i wobec świata. W najbardziej ogólnym sensie powinno to skutkować „ruchem myśli, uczuć i wyobraźni, [...] chęcią i potrzebą działania przeobrażającego”²⁰.

¹⁷ K. JOHNSTONE: *Improvisations for Story-tellers*. New York: Routledge, 1999; N. McCASLIN: *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. London: Longman, 1996; A. MALEY: *A Roomful of Human Beings*. Singapore: RELC Guidelines, 1984; M. RITTENBERG, P. KREITZER: *English Through Drama*. California: Alemany Press, 1981.

¹⁸ B. WAY: *Drama w wychowaniu...*, s. 9.

¹⁹ S. KAO, C. O'NEILL: *Words Into Worlds...*

²⁰ I. WOJNAR: *Teoria wychowania estetycznego — zarys problematyki*. Warszawa: PWN, 1984, s. 257.

4.3.1. Drama jako proces

W latach 90. ubiegłego wieku w Stanach Zjednoczonych i Australii sformułowano pojęcie „proces dramatyczny”. Uznano, że drama zasadniczo różni się od ograniczonych improwizacji, skeczy, dramatyzowanych opowiadań i sztuk dramatycznych wykorzystywanych w procesie edukacji. Współcześnie w Wielkiej Brytanii terminy „drama edukacyjna” i „drama w edukacji” są niemal jednoznaczne z procesem dramatycznym²¹. Proces ten²² koncentruje się na odkrywaniu dramatycznego świata stwarzanego przez prowadzącego zajęcia oraz ich uczestników pracujących nad rozpoznaniem wspólnie doświadczanego świata fikcyjnego. Kluczową cechą procesu dramatycznego jest aktywna identyfikacja grupy z odkrywanymi fikcyjnymi rolami i sytuacjami oraz — na dalszym etapie — zrozumienie dzięki grze dramowej samych siebie i świata rzeczywistego, w którym się funkcjonuje. „Produktem końcowym” procesu jest zatem pogłębienie doświadczeń i wzbudzenie refleksji uczestników, a nie jakieś formy widowiska, odtwarzające możliwe sytuacje społeczne i prezentujące określone problemy. Dorothy Heathcote stoi na stanowisku, że drama nie przynosi wyłącznie fabuł opowiadanych na nowo przez działanie, ale kreuje sytuacje mające konfrontować ludzi z sobą oraz zmieniać ich postawy²³. Proces dramatyczny wyraża różne aspekty świata²⁴. Może przybierać kształt nieliniarny i łamać tradycyjny układ przyczynowo-skutkowy, tworząc (inaczej niż w akcie twórczości teatralnej) strukturę autonomiczną i jednorazową, która nie ma znaczeniowego odpowiednika w świecie rzeczywistym.

Budując proces dramatyczny, należy przyjąć, że²⁵:

- 1) celem jest stworzenie dramatycznego „gdzie indziej”, świata fikcyjnego, który zostanie wykreowany, aby zdobyć wiedzę, pogłębić doświadczenia i zrozumienie świata rzeczywistego;
- 2) punktem wyjściowym nie jest napisany wcześniej dialog czy scenariusz, ale raczej temat, sytuacja, pretekst, który wzbudzi zainteresowanie i będzie stanowił wyzwanie dla uczestników;

²¹ C. O'NEILL: *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann, 1995.

²² A. OWENS, K. BARBER: *Mapping Drama. Creating, Developing & Evaluating Process Drama*. Carlisle: Caryl Press, 2001.

²³ C. O'NEILL: *Drama Worlds...*

²⁴ C. O'NEILL, A. LAMBERT: *Drama Structures — a Practical Handbook for Teachers*. London: Hutchinson, 1982.

²⁵ J. CHALLEN: *Drama Casebook...*; A. FROST, R. YARROW: *Improvisation in Drama...*; J. HODGSON: *The Uses of Drama...*; J. HODGSON, E. RICHARDS: *Improvisation...*; K. JOHNSTONE: *IMPRO: Improvisation and the Theatre...*

- 3) składa się z serii epizodów, które mogą być improwizowane lub spisane i przećwiczone;
- 4) odbywa się w dłuższym okresie czasu i pozwala na rozbudowę;
- 5) angażuje zbiorowość, grupę w to samo przedsięwzięcie;
- 6) nie ma żadnej zewnętrznej widowni, ale uczestnicy funkcjonują jako widownia dla siebie nawzajem²⁶.

Należy tu dodać, że Way dopuszcza możliwość konfrontacji uczestników dramy z publicznością. Musi się to jednak łączyć z wewnętrznym przygotowaniem do spotkania z obserwatorami. Uwaga uczestników dramy nie może bowiem koncentrować się na efekcie, jakim jest pokaz, na tym, czy wywrze on jakieś wrażenie na potencjalnych widzach, ale musi się skupić na wykonywaniu czynności. To samo działanie ma być najsilniejszym bodźcem, niezależnym od kontekstów „estetycznych” czy jakości prezentowanego „aktorstwa”. Każdy podział na widzów i publiczność jest z natury teatralny, tzn. zakłada komunikację między dwiema niezależnymi od siebie grupami, przy czym komunikacja ta zawsze ma charakter zwrotny: „[...] publiczność zasiadająca na widowni nie jest li tylko organem odbierającym sygnały płynące ze sceny, ale sama, ze swej strony, aktywnie wpływa na toczący się spektakl, dokonując w nim różnorodnego przesunięcia akcentów”²⁷. Z tych powodów słuszne jest stanowisko, by dramę postrzegać jako określony proces, którego cele osiąga się wyłącznie w działaniu i który dostępny jest wyłącznie dla jego uczestników, spektakl teatralny (sceniczny) uznawać zaś za swoisty produkt o charakterze estetycznym, spełniający się w konfrontacji wykonawców (producentów) i odbiorców (publiczności). Treścią dramy jako procesu jest gra lub ściślej: proces tworzenia mający charakter gry. Jak trafnie zauważył Jurij Lotman: „[...] w przestrzeni gry nie ma widowni, są tylko uczestnicy”²⁸. Według Zbigniewa Raszewskiego, „ktokolwiek staje się widzem, zaczyna uczestniczyć w wydarzeniach, po pierwsze przez swoją obecność, a po drugie przez swoje reakcje”²⁹. W wypadku gry dramowej jako metody nauczania języka obcego zarówno jej uczestnicy, jak i ewentualni obserwatorzy powinni w równym stopniu doświadczać dramatycznej natury języka. Samo przygotowanie dramy wymaga zaś zbiorowej dyskusji, wymiany pomysłów, wyboru różnych opcji, akceptacji określonych rozwiązań i współpracy w osiągnięciu wspólnego celu, który w tym samym stopniu odsłania strukturę tak świata, jak i języka, będącego instrumentem rozpoznania, interpretacji i refleksji nad całością procesów zachodzących w rzeczywistości.

²⁶ C. O'NEILL, A. LAMBERT: *Drama Structures...*

²⁷ J. DAWYDOW: *Psychologia społeczna a teatr*. W: *W kręgu socjologii teatru na świecie*. Oprac. T. PYZIK, E. UDALSKA. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1987, s. 260.

²⁸ J. LOTMAN: *Semiotyka sceny*. W: *W kręgu socjologii teatru na świecie...*, s. 339.

²⁹ Z. RASZEWSKI: *Teatr w świecie widowisk*. Warszawa: Wydawnictwo Krąg, 1991, s. 27.

4.3.2. Drama a teatr

Ujmowanie działania dramowego jako gry, której uczestnicy odgrywają określone role, może prowadzić do poszukiwań analogii do teatru. O odmienności obydwu form aktywności nie przesądza to, że drama jest spontaniczna oraz improwizowana, gdyż współczesna sztuka teatru również bywa przekazem, który niejednokrotnie rezygnuje z gotowego scenariusza lub partytury na rzecz wyzwolenia mocy ciała i twórczości spontanicznej³⁰. Zasadnicza różnica jest natury komunikacyjnej. Komunikacja teatralna to „proces wymiany informacji między sceną a widownią”³¹. Drama natomiast jest doświadczeniem „niezależnym od funkcji komunikowania się z widzami”³². Nie jest istotne ani samo miejsce komunikacji (do zaistnienia tak teatru, jak i dramy nie potrzeba żadnego szczególnego miejsca), ani to, że drama może być obserwowana przez osoby, które w niej nie uczestniczą. Rozstrzygające znaczenie ma fakt, że nawet grupa obserwatorów dramy nie przeistacza się w jej odbiorców, że nie do nich jest ona — jako konkretne nadawanie — kierowana. Z jeszcze innej perspektywy dramę można uznać za grę, której umowność nie ma — jak to dzieje się w teatrze — charakteru estetycznego. Najbardziej nawet błahe przedstawienie teatru szkolnego przybiera pewną postać konwencjonalną, podporządkowuje się umowie umożliwiającej nadawcom urzeczywistnienie, a odbiorcom zrozumienie gry. Drama nie respektuje — bo nie to jest jej sensem — żadnej konwencji. Warto dodać, że w tym samym stopniu drama przeciwstawia się konwencji scenicznej oraz edukacyjnym³³.

4.3.3. Związek dramy z zabawą — efekt Arystotelesa

Niepodważalny jest związek dramy z zabawą. Klasyczna już definicja sformułowana przez Johana Huizingę głosi: „[...] zabawa jest dobrowolną czynnością lub zajęciem, dokonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni według dobrowolnie przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł, jest celem sama w sobie, towarzyszy jej zaś uczucie napięcia i radości i świadomość *odmienności od zwyczajnego życia*”³⁴. Dramę trudno jednak

³⁰ P. PAVIS: *Słownik terminów teatralnych...*, s. 195.

³¹ Ibidem, s. 245.

³² B. WAY: *Drama w wychowaniu...*, s. 11.

³³ Ibidem.

³⁴ J. HUIZINGA: *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Przeł. M. KURECKA, W. WIRPSZA. Warszawa: Czytelnik, 1985, s. 48.

uznać za czynność będącą celem samym w sobie. Wchodzenie w role i konkretne ćwiczenia podporządkowane są bowiem odpowiednio sprecyzowanym celom dydaktycznym i wychowawczym. Jednak podobnie jak zabawa tematyczna, drama jest zawsze modelowym zachowaniem, a odgrywane role pozwalają odkrywać nowe przestrzenie, zarówno wewnętrzne (odnoszące się do życia psychicznego), jak i zewnętrzne (związane z życiem społecznym). Może dostarczać radości towarzyszącej zabawie, powinna wywoływać określone reakcje u uczestników, zmieniać ich sposób myślenia, odczuwania i zachowania. Dzięki temu rozszerza się wiedza o świecie, pojmowana w kategoriach intelektualnych i emocjonalnych. Pankowska wskazuje, że zabawa łączy się z wysiłkiem fizycznym i emocjonalnym, prowadzącym do odkrywania nowej natury świata. Podobne reguły obowiązują w grze dramatycznej³⁵. Edukacyjne aspekty zabawy idą w parze z jej walorami terapeutycznymi. Zabawa nigdy nie jest bezinteresowna, gdyż, niezależnie od stopnia spontaniczności, polega na odgrywaniu ról o charakterze społecznym, a podejmowana z innymi — uczy współpracy nad osiągnięciem celu wykraczającego poza potrzeby jednostkowe. Drama podtrzymuje właściwą naturze dziecka ekspresję, skłonność do zabawy i naśladowania. Peter Slade twierdzi, że kontakt dziecka z elementami sztuki dramatycznej następuje w okresie, kiedy nie odróżnia ono jeszcze świata subiektywnego od obiektywnego. Podejmowanie samodzielnych zabaw jest zatem swoistą syntezą doświadczeń dziecka, dających początek jego twórczej działalności, dokonywaniem prób wchodzenia w role, a tym samym umożliwiającym pełniejsze poznanie świata i siebie³⁶. Drama pozwala dziecku na eksperymentowanie, przyglądanie się sytuacji z różnorodnych punktów widzenia. Tym samym ćwiczy odmienne warianty zachowań i pozwala wcielać się w różne osoby³⁷.

Według Stefana Szumana, „małe dzieci, zwłaszcza przedszkolaki, bawią się najchętniej w to, co sobie wyobrażą lub przedstawią”³⁸. Badacz, mówiąc o zabawie w role, zwraca uwagę, że dziecko samo układa grę, a w czasie jej trwania rozwija swoją zabawę, czyli swój teatr³⁹. Jest ono równocześnie autorem tekstu, czyli scenariusza, reżyserem i inscenizatorem, aktorem — i to aktorem grającym na przemian różne role — i w końcu widzem i słuchaczem własnej gry oraz innych dzieci, które z nim wspólnie się bawią. Niewątpliwie, w zabawie odnajdziemy źródła najprostszych form gier dramowych i pełnej dramy⁴⁰.

³⁵ K. PANKOWSKA: *Pedagogika dramy...*, s. 42.

³⁶ M. RITTENBERG, P. KREITZER: *English Through Drama...*; J. SEELY: *In Context: Language and Drama in the Secondary School*. Oxford: OUP, 1976.

³⁷ K. PANKOWSKA: *Edukacja przez dramę*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s. 15.

³⁸ K. PANKOWSKA: *Pedagogika dramy...*, s. 40.

³⁹ S. SZUMAN, cyt. za: *ibidem*, s. 41.

⁴⁰ S. KAO, C. O'NEILL: *Words Into Worlds...*

Drama edukacyjna wymaga gotowości jej uczestników do zabawy i otwarcia się. Bez takiego nastawienia niemożliwe jest zobaczenie rzeczywistości w nowym świetle i zgoda na dystans do siebie, bez którego nie powiedzie się próba bycia w grze kimś innym. Drama pozwala usunąć przeróżne blokady emocjonalne, zrywa z utrwalonymi nawykami postrzegania siebie i świata, zakłada, że uczestnicy będą bawić się własnymi pomysłami, myślami, uczuciami, traktując plastycznie własne dyspozycje psychiczne i fizyczne. Dzięki temu jest twórczą metodą pracy nie tylko z dziećmi, ale i z młodzieżą oraz dorosłymi. Drama zachęca, aby podjąć działania w świecie fikcji, a przeżycie sytuacji fikcyjnej ułatwia zmianę siebie w rzeczywistości. Ćwiczenie nowych zachowań powoduje powstanie nowych, pozytywnych nawyków i adekwatnych mechanizmów działań.

Życie to ciągły i nieustanny proces uczenia się. Od najmłodszych lat aż do późnej starości człowiek karmiony jest wciąż nowymi informacjami. Uczestnicząc w tej podróży zdobywania wiedzy, obserwuje się różne typy i style uczenia się, poddaje się refleksji własne doświadczenia, ocenia nauczycieli. Suma doświadczeń pozwala uświadomić sobie indywidualne preferencje związane z przyswajaniem i generowaniem informacji. Każdy posiada odmienne wyobrażenia odnoszące się do tego, co uznaje się za efektywne nauczanie, ale wszyscy uczący się zgadzają się, że zasadnicza korzyść z przyswajania wiedzy i nowych informacji wynika z tego, że są one przydatne w życiu. Analizując własne doświadczenie związane z procesem uczenia się i zapamiętywania, wiemy, że najłatwiej i najdłużej pamiętamy to, co zawierało pewne elementy dramatyczne⁴¹ i było nasycone emocjami.

Życie bez dramaturgii jest nudne i szare — podobnie jest z edukacją i procesem nauczania. Howard Gardner w teorii inteligencji wielorakiej podkreśla, że w tradycyjnym systemie edukacyjnym, dalekim od naturalnego kształcenia, oczekiwanie efektu zastępuje rzeczywiste uczenie się. Rzeczywisty proces uczenia się to tymczasem taki, który stymuluje do działania, wywołuje trwałą zmianę w postawach, systemie wartości i w systemie poznawczym⁴².

Struktura dramatyczna opisana przez Arystotelesa jest w klasycznym pojmowaniu propozycją stworzenia sztuki dramatycznej w taki sposób, by miała ona trwały i wszechstronny wpływ na odbiorcę. Warto zauważyć, że wszystkie dramaty, zarówno klasyczne, jak i współczesne, zawierają pewne elementy struktury proponowanej przez Arystotelesa wiele wieków temu. Myśliciel ów głosił, że jednostka nie uczy się efektywnie, jeśli nie jest w jakimś stopniu „za-

⁴¹ J. CHALLEN: *Drama Casebook...*; A. FROST, R. YARROW: *Improvisation in Drama...*; J. HODGSON: *The Uses of Drama...*; J. HODGSON, E. RICHARDS: *Improvisation...*; K. JOHNSTONE: *IMPRO: Improvisation and the Theatre...*

⁴² H. GARDNER: *Pięć umysłów przyszłości*. Warszawa: MT Biznes Sp. z o.o., 2009; zob. także: D. MICHAŁOWSKA: *Drama w edukacji...*; E. NĘCKA: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.

bawiana”. W tym stwierdzeniu Arystoteles definiuje zabawę jako pełne zaangażowanie umysłu a nie pustą, bezmyślną rozrywkę. W *Poetyce*⁴³ podkreśla najbardziej istotne elementy struktury dramatycznej, a opracowane przez niego zasady konstruowania sztuki teatralnej, chociaż sięgają czasów starożytnych, wciąż pozostają aktualne.

W procesie nauczania ważne jest stworzenie atmosfery, w której uczący się czuje się na tyle bezpieczny, by wyjść poza teraźniejszość, potrafi zająć pozycję meta i przejść na głębszy poziom rozumienia. Drama wydaje się metodą nauczania⁴⁴, która uwzględnia wiedzę o uczącym się, procesie uczenia się oraz rzeczywistości społecznej, która powinna być kontekstem każdej edukacji. Jest to niezwykle ważne w przekazywaniu wszelkiego rodzaju wiedzy, ale szczególnie w wypadku edukacji językowej, gdyż poznawanie języka obcego jest w istocie poznawaniem rzeczywistości społecznej i kulturowej użytkowników tego języka. Hoffman twierdzi⁴⁵, że zdolność empatii skłania człowieka do przestrzegania pewnych zasad etycznych i podjęcia działań moralnych. Drama to metoda mająca ogromny wpływ na rozwój zdolności empatycznych oraz umiejętności werbalnej i niewerbalnej komunikacji społecznej.

4.4. Elementy dramy

Drama jako działanie edukacyjne wymaga spełnienia określonych warunków. Dotyczą one jej podstawowych elementów, takich jak:

- temat,
- symbolizacja,
- rola,
- fikcja,
- konflikt i napięcie.

Temat zajęć dramowych powinien być jasno określony, gdyż bez tego drama staje się rozproszona i chaotyczna⁴⁶. Po jego ustaleniu należy także wybrać tylko jeden jego szczególny aspekt.

Pojęcie „symbolizacja” jest niekiedy stosowane wymiennie z tworzeniem i używaniem metafor. Po ustaleniu tematu prowadzący dokonuje wyboru symbolu. Kwestia ta ma kluczowe znaczenie, symbol bowiem, będąc konkretnym, musi

⁴³ ARYSTOTELES: *Poetyka*. Przeł. H. PODBIELSKI. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1989.

⁴⁴ C. BARKER: *Theatre Games...*; D. BOWSKILL: *Acting and Stagecraft Made Simple...*; P. BROOK: *The Empty Space...*

⁴⁵ A. SMITH: *Przyspieszone uczenie się w klasie*. Przeł. A. GAŁĄZKA. Katowice: WOM, 1997.

⁴⁶ A. OWENS, K. BARBER: *Mapping Drama...*

jednocześnie mieć tak wiele poziomów znaczeń, jak to tylko możliwe. Funkcją prowadzącego dramę jest pomaganie uczestnikom w wypracowaniu owych sensów. Jej uczestnik styka się z symboliczną wizją świata rozpostartego między fikcją a rzeczywistością. Pomocą w jego przeżyciu, w przyjęciu nowych, niespodziewanych doznań są związki metaforyczne, jakimi właśnie posługuje się drama stanowiąca uogólnienie ludzkich doświadczeń. W zajęciach dramowych można też wykorzystywać rekwizyty niosące określone znaczenia symboliczne (klucz np. będzie oznaczał bezpieczeństwo, wolność lub prywatność).

4.4.1. Rola w dramie

Wykonawca dramy nie jest postacią teatralną, gdyż jego statusu i sposobu prezentowania się w określonym działaniu nie determinują wskazania zawarte w tekście literackim lub wynikające z interpretacji (np. w kategoriach prawdopodobieństwa psychologicznego) dokonanej pod kierunkiem reżysera. Odtworzenie postaci w dramie może łączyć się z analizą obejmującą zarówno zewnętrzne przyczyny i skutki określonego działania, jak i złożoną sferę motywacji wewnętrznej. Jednak drama nie sprowadza się do szczegółowego, dokładnego i świadomego kreowania postaci jako typu lub charakteru, ale do zgody na to, aby — na płaszczyźnie fizycznej, emocjonalnej oraz intelektualnej — być kimś innym. To bycie kimś innym ma prowadzić do zrozumienia człowieka „we wszelkiego typu okolicznościach i warunkach”⁴⁷. Najbardziej zwięzła definicja postaci teatralnej głosi, że to „twór ludzki powstały na obraz i podobieństwo człowieka”⁴⁸. Pokazywanie tego tworu jest zawsze odgrywaniem roli według określonego scenariusza lub — jeżeli mamy do czynienia z improwizacją w teatrze — nadawaniem bohaterowi (np. gestem czy ruchem) jakiegoś (w wymiarach psychologicznych i fizycznych) kształtu na oczach publiczności. Nawet jednak w improwizacji obowiązuje umowa, że postać, którą dowolnie, na wiele sposobów interpretuje wykonawca — konkretyzuje publiczność — działa w rzeczywistości estetycznej, sztucznej.

Rola dramowa jest odmienna od roli scenicznej, gdyż jej realizacja nie odnosi się do żadnego wzorca (swoiście zakodowanego w tekście dramatycznym). Nie buduje się jej, jak w teatrze, aby była „jakością zobrazowaną i ożywioną, ale anonimową i społeczną”⁴⁹. Nie ma zatem charakteru pośredniczącego między rzeczywistością potencjalną a unaocznioną. Nie powstaje na podstawie

⁴⁷ B. WAY: *Drama w wychowaniu...*, s. 11.

⁴⁸ Z. RASZEWSKI: *Teatr w świecie widowisk...*, s. 61.

⁴⁹ P. PAVIS: *Słownik terminów teatralnych...*, s. 115.

ściślych instrukcji, które są charakterystyczne dla scenariusza teatralnego, ukierunkowanego na wytworzenie świata przedstawionego w spektaklu scenicznym⁵⁰, lecz budowana jest w akcie ciągłego tworzenia. Ten akt tworzenia dokonuje się w interakcji z innymi uczestnikami, zwłaszcza z tymi, z którymi konkretna postać dramy wchodzi w bezpośrednie relacje.

W dramie wykorzystuje się dwa rodzaje ról:

- role otwarte — mają jedynie wstępnie zarysowaną postać i sytuację, ale nie wiadomo, jak się rozwiną i do czego doprowadzą,
- role zamknięte — ściśle określone, bez jakiegokolwiek możliwości transformacji⁵¹.

Tworzenie roli odbywa się w kilku etapach⁵². Pierwszy etap to projektowanie scenariusza dramy, obmyślanie ról, od których zależeć będzie osiągnięcie zamierzonego celu. Projektujący dramę zarysowuje jedynie ogólną koncepcję odgrywanych postaci. Następnie, w czasie spotkania z uczestnikami i wstępnej prezentacji dramy, odbywa się rozmowa o rolach oraz „wchodzenie” w nie uczestników. Aby rola była efektywna w sensie poznawczym i wychowawczym, musi uwzględniać trzy poziomy znaczeniowe — uniwersalny, dotyczący konkretnej postaci i osobisty. Proces jej powstawania w świadomości uczestników dramy jest procesem indywidualnym, intymnym i niezmiernie delikatnym. Budowana jest ona zawsze w dwojaki sposób. Pierwszy polega na odwołaniu się do intelektu. W tym przypadku analizowane są uczucia postaci, o których osoba wchodząca w rolę stara się dowiedzieć jak najwięcej. Drugi sposób, przeciwnie, opiera się na wyobraźni. Postać to produkt twórczej intuicji, która tworzona jest poza świadomością, a odgrywający poddaje się nastrojowi. Uczestnicy dramy są jednocześnie jej bohaterami — działającymi samodzielnie w świecie fikcji lub w relacji do innych bohaterów fikcyjnego świata. Drama pomaga zrozumieć motywy własnego postępowania jako postaci działającej w określonym czasie i miejscu oraz jednocześnie akceptować motywy innych postaci, partnerów dramatycznej gry, nie tyle estetycznej, ile społecznej. Ten społeczny wymiar gry dramowej łączy się z sensami poznawczymi i edukacyjnymi.

4.4.2. Konflikt w dramie

Punktem wyjścia dramy edukacyjnej jest zawsze określona sytuacja. Zawiera ona w sobie jakiś problem, jakiś konflikt. W teatrze konflikt równoznaczny

⁵⁰ Z. RASZEWSKI: *Teatr w świecie widowisk...*, s. 61.

⁵¹ K. PANKOWSKA: *Pedagogika dramy...*, s. 129.

⁵² S. KAO, C. O'NEILL: *Words Into Worlds...*

jest ze starciem antagonistycznych sił działających w świecie dramatu. Angażuje on co najmniej dwie postacie, o odmiennych postawach wobec konkretnej sytuacji⁵³. Zdaniem Anny Dziedzic, wprowadzenie do dramy sporu pozwala aktywizować uczucia, wyobraźnię i intuicję⁵⁴. Way uważa, że konflikt w dramie — o podstawach wewnętrznych lub zewnętrznych, duchowych lub umysłowych — zawiera określony poziom emocji⁵⁵. Nie tyle ważne jest jednak — jak w grze scenicznej — starcie wykluczających się racji, ile zarysowanie takiej sytuacji, która przerasta człowieka, wobec której bezradne jest nie tylko doświadczenie, ale często i wyobraźnia. Źródłem konfliktu może być także charakter człowieka⁵⁶. Nie chodzi więc o dyskurs, w którym ścierają się, wygrywając lub przegrywając, czyjeś poglądy, ale o „wrzucenie” uczestników dramy w sytuację, gdzie spór jest synonimem trudności i komplikacji przymuszających do poszukiwania rozwiązań⁵⁷. W pewnym sensie sama już gra jest rozwiązaniem, uczeniem się rozumienia złożonej natury świata przez działanie. Nie jest to rzeczywista aktywność i nie ma gotowego scenariusza, na mocy którego wygrywają bohaterowie wyposażeni w racje dobre lub złe. Bieg wydarzeń zależy od wyobraźni uczestników dramy, którzy mogą przedstawić dowolną (obojętną z punktu widzenia prawdopodobieństwa) wersję określonych zdarzeń i w zgodzie z własną intuicją rozwiązać projektowany przez sytuację konflikt. Będą oni odgrywać daną sytuację, stając się na użytek podjętej gry postaciami i aktorami odgrywającymi role, ale od scenicznych postaci czy aktorów odróżni ich to, że pozostaną autonomicznymi sprawcami działań — w każdym zewnętrznym lub wewnętrznym ich aspekcie. W dramie mogą występować dwa rodzaje konfliktów:

- konflikt psychiczny — oznacza sprzeczność powstającą w wyniku zaistnienia u kogoś co najmniej dwu potrzeb, których jednoczesne zaspokojenie jest niemożliwe, lub w sytuacji wystąpienia motywów wykluczających się, jednocześnie pobudzających i hamujących czyjeś działanie;
- konflikt społeczny — to stosunek między grupami, wynikający ze sprzeczności ich interesów, a także ze sprzeczności wartości i celów uznawanych przez te grupy.

Mogą być one wyjaśniane, rozwiązywane za pomocą różnych procedur. W dramie przyjmuje się najczęściej następujące formy rozwiązywania konfliktu:

- negocjacje, czyli bezpośrednie rozmowy, których celem jest osiągnięcie porozumienia, zawarcie transakcji lub rozwiązanie problemu;

⁵³ P. PAVIS: *Słownik terminów teatralnych...*, s. 251.

⁵⁴ A. DZIEDZIC, J. PICHALSKA, E. ŚWIDERSKA: *Drama na lekcjach języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 13.

⁵⁵ B. WAY: *Drama w wychowaniu...*, s. 195.

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ K. JOHNSTONE: *Improvisations for Story-tellers...*

- facylitacja, czyli koordynacja działań uczestników, wspomaganie procesów grupowych;
- mediacja, w której pośredniczy mediator — osoba niezależna, bezstronna, jej zadaniem jest pomoc stronom w znalezieniu rozwiązania, które byłoby dla nich do przyjęcia;
- arbitraż stosowany jest wówczas, gdy strony nie widzą możliwości wspólnego wypracowania rozwiązania problemu. Arbiter jest niezależnym, bezstronnym ekspertem, który dokonuje analizy i interpretacji kwestii spornych oraz proponuje własne rozwiązania⁵⁸.

W dramie konflikty rozwiązywane są w umówionej przestrzeni (przestrzeni magicznej), pozwalającej tworzyć różne postacie uwikłane w trudne sytuacje. Występuje ona jako bezpieczne miejsce, gdzie można stawić czoło zarówno aktualnym, jak i przeszłym oraz przyszłym konfliktom. Przebieg sporu w dramie zależy od wielu czynników. Mogą w niej pojawiać się problemy wynikające z relacji między ludźmi, np. konflikt pokoleń, problemy związane z dostępem do informacji — konflikt danych, problemy związane ze strukturą sytuacji, np. nierówny rozkład sił. Mogą występować także odmienne wartości lub różnorodne interesy i potrzeby stron. Konflikt w dramie można uznać za syntezę sztuki i nauk społecznych, ponieważ rozpatruje człowieka zarówno na planie fikcji, jak i rzeczywistości społecznej.

Napięcie wynika z konfliktu i polega na spotęgowaniu gwałtownych uczuć, ich wyładowaniu i wyzwoleniu się od nich. To stan dużej intensywności, wielkiego nasilenia czegoś, stan naprężenia psychicznego, silnego podenerwowania i podekscytowania⁵⁹. W dramie napięta sytuacja tworzy szczególną emocjonalnie atmosferę, związaną z oczekiwaniem na jakieś ważne wydarzenie, które może się okazać groźne lub nieprzyjemne. Odpowiednio kierowana akcja skupia uwagę uczestników na określonym aspekcie sytuacji, która może mieć charakter nierozwiązywalny. Wówczas napięcie może sięgać zenitu, czyli poziomu, w którym prowadzący winien przerwać akcję albo też zmienić jej kierunek. Emocje, które stały się powodem omawianego wzrastania, są następnie przedmiotem dyskusji. Napięcie musi bowiem być zawsze rozładowane przez werbalizację, analizę emocji, które stają się udziałem uczestników dramy⁶⁰. W dramie jest ono budowane stopniowo lub też wywoływane przez nieoczekiwany zwrot akcji.

⁵⁸ K. PANKOWSKA: *Pedagogika dramy...*, s. 157.

⁵⁹ Ibidem, s. 165.

⁶⁰ J. HODGSON: *The Uses of Drama...*

4.5. Metaxis — rola fikcji w dramie

Materiał lub może raczej — żywiołem dramy jest fikcja. Definicja słownikowa określa ją jako stan rzeczy zmyślony, nieistniejący w rzeczywistości wytwór wyobraźni, wymysł⁶¹. W dramie świat fikcyjny jest „konstrukcją przetwarzającą materiał empirycznych doświadczeń jej uczestników, konstrukcją przekształcającą realne relacje między różnymi interesującymi ich zjawiskami”⁶². Fikcja w dramie ma układ wielopoziomowy⁶³, tzn. pewne jej elementy przybliżają do rzeczywistości, inne od niej oddalają⁶⁴. Obydwa poziomy podlegają weryfikacji w innym zakresie. W każdym wypadku fikcja aktywizuje wyobraźnię, poszerza krąg doświadczeń uczestników dramy o hipotezy nie tylko natury intelektualnej, ale i uczuciowej, emocjonalnej. W teatrze fikcja zawiera się nie tyle w intencjonalnym zaprzeczaniu rzeczywistej strukturze świata (bo określone kwestie aktora jako postaci scenicznej budują właśnie alternatywą, w sensie społecznym lub psychologicznym, strukturę świata), ile w tym, że wszelkie reguły postępowania czy motywacje uogólnia zasada iluzji, pozwalająca widzowi zachować dystans do obserwowanych wydarzeń⁶⁵. Socjolog Jean Duvignaud, formułując teorię faktu teatralnego, podkreślał, że wykracza on poza tekst dramatyczny, ponieważ prezentowanie ról społecznych „wywołuje sprzeciw lub afirmację, czyli uczestnictwo, jakiego nie może wywołać żadna inna sztuka”⁶⁶. To tworzenie się wspólnej dla publiczności i wykonawców rzeczywistości — powiedzmy: uczestnictwa i przeżywania — nie niweluje jednak konwencjonalnego charakteru fikcji lub iluzji scenicznej, niezależnej od tego, co pragnie naddawać nad nią (czy do niej dodawać) sam odbiorca.

Odmienne dzieje się w dramie, gdzie fikcja ma walor poznawczy, równoprawny z rzeczywistością. Uczestnicy zajęć kreują własne fikcyjne światy i wchodzi w inne, iluzyjne rzeczywistości, swoiste dramatyczne krajobrazy, które odkrywają pod kierunkiem prowadzącego zajęcia lub we wzajemnej współpracy. Zgoda uczestników dramy na wejście w sytuację fikcyjną pociąga za sobą przyzwolenie na świadomą obecność w jej obrębie (zgodę na symulowanie fikcji, jakby była rzeczywistością). To zaś prowadzi do zgody na to, aby kreowanie fikcji czerpało z dotychczasowych doświadczeń uczestników dramy

⁶¹ Nowy słownik poprawnej polszczyzny. Red. A. MARKOWSKI. Warszawa: PWN, 2002, s. 275.

⁶² K. PANKOWSKA: *Drama jako twórcza metoda edukacyjna*. W: *Dydaktyka twórczości. Konceptje — problemy — rozwiązania*. Red. K.J. SZMIDT. Kraków: Impuls, 2003, s. 161.

⁶³ P. VERRIOUR: *In Role: Teaching and Learning Dramatically...*

⁶⁴ K. PANKOWSKA: *Drama jako twórcza metoda edukacyjna...*, s. 161.

⁶⁵ P. PAVIS: *Słownik terminów teatralnych...*, s. 149.

⁶⁶ Cyt. za: A. HAUSBRANDT: *Teatr w społeczeństwie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983, s. 13.

i uruchamiało ich wyobraźnię⁶⁷. Fikcja w dramie nie generuje zatem żadnych znaczeń iluzyjnych, lecz służy do zobrazowania nowego świata, konkurencyjnego wobec rzeczywistości. Zagadnienie fikcji ma istotne znaczenie w rozumieniu dramy edukacyjnej. Stwarzając świat fikcyjny, buduje się w praktyce jego prawdopodobny, możliwy model. Fikcyjne działanie pośredniczy między tym, co zewnętrzne, a tym, co wewnętrzne, dramatyzując niejako samo przeobrażenie wyobrazonego w zobrazowane. Jak sądzi Pankowska, fikcja w dramie jest „rzeczywistością nieprawdziwą, wymyśloną, a także formą kreacji, nadawaniem kształtu”⁶⁸. Susanne Langer uznała, że fikcja bazuje na swoistych matrycach wyjściowych, zakodowanych w pamięci⁶⁹. Drama wykorzystuje potencjał fikcji, podobnie jak dzieje się to w zabawie dziecka. Bawiąc się, dzieci symulują sytuację, w której mogą znaleźć się w swojej dorosłości, a zatem uczą się bezpośrednio życia. Przez fikcję również ludzie dorośli — jak mówi Eco — ćwiczą umiejętność organizowania minionego i obecnego doświadczenia. Krystyna Sztuka pisze o narracyjnej tożsamości, za pomocą której człowiek rozpoznaje siebie na tle sytuacji⁷⁰. To właśnie dzięki takiej narracyjnej tożsamości i różnych schematom narracyjnym nie tylko porządkuje się informacje napływające ze świata, ale akceptuje fikcję jako komponent rzeczywistości wewnętrznej⁷¹.

W przywoływaniu fikcji w dramie chodzi przede wszystkim o wykorzystanie jej funkcji specyficznie poznawczych. Na to właśnie wskazuje Stefan Morawski. Pisząc o fikcji w sztuce, stwierdza, iż dzięki niej „docieramy do tematyki, której osnową są sprawy ludzkie — jednostek i zbiorowości. Uchwycenie świata rzeczywistego poprzez przetwarzanie, selekcję i kondensację jego elementów, zbitkę realiów i fantazji, metafory i parabole, bądź też przez tendencje ku maksymalnej wierności — może być szokiem albo rozpoznaniem, czymś zaskakującym bądź czymś swojskim. Jest to wszakże bez względu na owe różnice poznanie swoiste, dlatego że jego materiałem są doznania zmysłowo-wzruszeniowe oraz zaktywizowana wyobraźnia i intuicja. Również w wypadku tworzywa słownego chodzi nie o gołe sensory, nie o formuły i wywody (a więc nie o czystą myśl), ale o sens wcielony w tzw. obrazy — w postaci, wątki, akcję, fabułę etc. Tu poprzez fikcyjność losów ludzkich docieramy do złożonych, nigdy całkowicie pewnych, prawd naszej egzystencji, do zasadniczych pytań postawionych rzeczywistości”⁷². Funkcja poznawcza — głosi Stefan Morawski —

⁶⁷ K. PANKOWSKA: *Drama jako twórcza metoda edukacyjna...*, s. 166.

⁶⁸ Ibidem, s. 160.

⁶⁹ Ibidem, s. 163.

⁷⁰ K. SZTUKA: *Twórcza ekspresja w dialogu terapeutycznym. Psychologia dla artystów, część II*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2003, s. 47.

⁷¹ A. MALEY, A. DUFF: *Drama Techniques in Language Learning...*

⁷² S. MORAWSKI: *O funkcjach sztuki najnowszej*. W: *Teoria wychowania estetycznego. Autorzy polscy: wybór tekstów dla studentów pedagogiki*. Red. I. WOJNAR. Warszawa: Uniwersytet Warszawski — Wydział Pedagogiczny, 1994, s. 181.

obejmuje nie tylko doświadczenie tzw. projekcji i identyfikacji (z bohaterami), nie tylko marzenie na jawie, ale również *katharsis* pozaestetyczne, związane z moralno-filozoficzną refleksją nad sensem istnienia. Przypomnijmy tu także stanowisko teoretyków literatury, którzy badając zjawisko na polu sztuki, stwierdzają, że fikcja jest zawsze świadectwem aktywnej postawy twórcy wobec poznawanego świata⁷³. W dramacie wykorzystujemy symbolikę, metaforę i parabolę, by dzięki fikcyjności sytuacji odkrywać i rozumieć świat realiów i faktów⁷⁴. Wiele odkryć czynimy przypadkowo i chociaż struktura, w ramach której pracujemy, musi być zawsze przejrzysta, nie da się dokładnie przewidzieć, jaki wpływ będą miały doświadczenia dramatyczne na poszczególnych uczestników. Tym, co tworzy dynamiczną przestrzeń dla zmian postaw i zachowań, jest właśnie to napięcie pomiędzy przewidywalnością i nieprzewidywalnością, wzmacnianiem się tego, co jest utrwalone, i tego, co nowe, pewnością i niepewnością, rzeczywistością i fikcją, balansowaniem w dwóch światach, magią *metaxis*.

4.6. Drama z perspektywy psychologicznej

Drama jest działaniem rzeczywistym, gdyż uruchamia mechanizmy fabularyzacji pewnej wyimaginowanej, ale realnie możliwej rzeczywistości. Równocześnie jednak — jak zauważa Krystyna Pankowska — ta niejako zewnętrzna forma ma korzenie w psychice ludzkiej: „[...] naturalna drama tkwi nie tylko w świadomości człowieka, lecz o wiele głębiej — w podświadomości”⁷⁵. We wnętrzu człowieka rozgrywa się ciągła gra dramatyczna, swoista drama wewnętrzna, a wyobrażenia podsuwa nie tylko różne role, które chciałoby się (lub nie chciało) odegrać, ale i niewyczerpany zestaw działań prowadzących do nieskończonej liczby relacji z innymi ludźmi i ze światem. Drama naturalna kształtuje to, co określamy mianem człowieczeństwa⁷⁶. Rozładowuje kompleksy, zahamowania, napięcia psychiczne, pomaga w integracji uczestników zajęć, będąc zawsze aktem działania realizowanym w kontakcie z innymi lub w grupie, rozbudza wiarę we własne możliwości. Ponadto, wyzwala spontaniczne reakcje emocjonalne, zmusza do podejmowania decyzji i reagowania na różnorodne sytuacje.

⁷³ K. PANKOWSKA: *Drama jako twórcza metoda edukacyjna...*, s. 163.

⁷⁴ K. JOHNSTONE: *Improvisations for Story-tellers...*; N. McCASLIN: *Creative Drama in the Classroom and Beyond...*; A. MALEY: *A Roomful of Human Beings...*; M. RITTENBERG, P. KREITZER: *English Through Drama...*

⁷⁵ K. PANKOWSKA: *Pedagogika dramy...*, s. 63.

⁷⁶ Ibidem.

Brian Way uważa, że drama edukacyjna jest jak gdyby wędrówką po różnych obszarach okręgu, w centrum którego znajduje się osoba ludzka. Rozwój osobowości nie jest wzrostem w kategoriach ilościowych, a możliwe czynniki wpływające na osobowość — odkrywanie wewnętrznych możliwości, ich indywidualne uwalnianie i doskonalenie, wrażliwość na innych połączona z odkrywaniem środowiska, wzbogacanie wpływów zarówno wewnętrznego, jak i zewnętrznego środowiska indywidualnego — mogą aktywizować się z różną mocą, na różnych etapach życia. Jednak wszystkie te czynniki — w zgodzie z użytą przez Waya metaforą „punkty każdego (ludzkiego) koła” — są równie ważne, będąc składowymi możliwości człowieka. Integracja tych możliwości dokonuje się nie przez proste sumowanie nabytych już cech bądź zdobytych dyspozycji czy zamykanie określonych etapów rozwoju, a w sposób nieustanny i syntetyczny.

Z perspektywy praktycznej właściwie przygotowane zajęcia dramowe winny rozwijać: pięć podstawowych zmysłów (słuch, wzrok, dotyk, węch i smak) oraz wyobraźnię, a także używanie, doskonalenie i panowanie nad własnym ciałem, mowę albo ćwiczenie w rozmawianiu, odkrywanie emocji i panowanie nad nimi oraz intelekt⁷⁷. Z pewnego punktu widzenia drama jest więc niczym innym jak uznaniem za paradygmat dydaktyczny nauczania przez działanie⁷⁸, w którym obecne są na równych prawach intelekt, emocje i wyobraźnia. Wiedza o charakterze — umownie — operacyjnym, służąca zdobyciu określonych umiejętności i sprawności, idzie w parze z samowiedzą, zdobyciem wiedzy o sobie. Nie ma ona znaczenia refleksyjnego, ale jest bezpośrednio odczuwana w chwili podejmowania i realizowania konkretnego działania.

W edukacji dorosłych drama jest metodą zrywającą z represyjną wizją uczenia się, w którym niepowodzenie równoznaczne jest z karą i ośmieszeniem, nauczyciel zaś ma pełnię władzy sterującej, kontrolującej i oceniającej. Dla wielu osób podejmujących naukę w dorosłym życiu określone wcześniejsze doświadczenia szkolne są źródłem lęku, prowadząc do przeróżnych stresów, zahamowań i blokad. Z tego powodu drama jest formą nie tylko edukacji, ale i swoistej terapii, której efektem jest przekształcenie jakiejś motywacji zewnętrznej, inspirowanej do podjęcia nauki, w motywację wewnętrzną. Nie tyle naucza się, ile wywołuje, prowokuje uczenie się. Włączenie w proces uczenia trzech sfer osobowości: intelektualnej, behawioralnej i emocjonalnej (podejście holistyczne), przy jednoczesnym inspirowaniu do samopoznania i rozwijaniu kompetencji społecznej, uprawnia uznanie dramy za najbardziej skuteczną metodę kształcenia. Uczestnik takich zajęć dochodzi do wiedzy w samodzielnie realizowanym procesie zarówno badawczym, analitycznym, jak i twórczym, syntetycznym⁷⁹.

⁷⁷ B. WAY: *Drama w wychowaniu...*, s. 66.

⁷⁸ S. KAO, C. O'NEILL: *Words Into Worlds...*

⁷⁹ A. OWENS, K. BARBER: *Mapping Drama...*

Drama pełni także określone funkcje społeczne. Brian Way dostrzega w niej instrument, dzięki któremu cała sfera aspiracji przesuwana się z ambicji w kierunku samorozwoju. Tworząc pojęcie dramy społecznej, badacz podkreśla, że istnieje „potrzeba kształtowania pewności siebie, by przeciwstawić się destrukcyjnym wpływom niszczących ambicji, które mają raczej zewnętrzne niż wewnętrzne źródło”⁸⁰. Dlatego też zaleca, aby w grach dramatycznych dla dzieci i młodzieży pojawiały się takie elementy, jak: dobre maniery i zachowanie, różne aspekty życia codziennego i szersza świadomość społeczna⁸¹. Społecznych aspektów dramy nie można jednak ograniczać do jej wychowawczego wymiaru, który mogą realizować konkretne scenariusze unaoczniające młodym ludziom zasady współżycia międzyludzkiego. Wszyscy — niezależnie od wieku — funkcjonują bowiem w rzeczywistości, która narzuca określone role społeczne i jednocześnie niejako podsuwa konkretne scenariusze realizacji planów życiowych. A żadnego planu życiowego nie można — oczywiście — zrealizować w oderwaniu od relacji z innymi ludźmi. Antoni Kępiński podkreśla, że drugiego człowieka można poznać „tylko przez zbliżenie, a nie przez podporządkowanie”⁸². Mimo to częściej stosowana jest metoda panowania (nazywana przez Kępińskiego postawą „nad”) niż zbliżenia (postawa „do”). Tego rodzaju zachowania wcale jednak nie redukują lęku społecznego, lecz go wzmacniają. W pełnieniu przeróżnych ról społecznych, a szczególnie ról zawodowych, mogą ujawniać się uczucia negatywne, kierowane zarówno do otoczenia, jak i do samego siebie. Człowiek broni się przed presją innych lub przed presją, którą sam sobie stworzył. W dramie jest się obserwatorem własnych i cudzych zachowań. Dzięki informacji zwrotnej możliwe staje się modyfikowanie obrazu samego siebie i nabycie postaw charakteryzujących się umiejętnością rozumienia innych ludzi oraz współdziałania z nimi w osiągnięciu wspólnego celu.

4.7. Personifikacja mózgu poprzez dramę

Umysł jest swoistego rodzaju personifikacją mózgu dzięki wyjątkowej, dynamicznej konfiguracji połączeń neuronowych tworzonych w wyniku przeżytych doświadczeń⁸³. Ewolucja zdarzeń w przestrzeni umysłu, będąca odzwierciedleniem stanów neurodynamicznych mózgu, odpowiada za procesy umysłowe. W ostatnich latach wzrosło znacząco zainteresowanie pracą mózgu

⁸⁰ B. WAY: *Drama w wychowaniu...*, s. 285.

⁸¹ Ibidem, s. 286.

⁸² A. KĘPIŃSKI: *Lęk*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1987, s. 229.

⁸³ S. GREENFIELD: *The Neuroscience of Creativity Lecture*. Dostępne w Internecie na kanale YouTube.

i neurologicznymi uwarunkowaniami procesu uczenia się. Pojawiło się wiele modeli uczenia się „przyjaznego dla mózgu” lub opartego na „zasadach pracy mózgu”. Im więcej wiemy o funkcjonowaniu tego organu, tym lepiej rozumiemy, jak się uczymy. Możemy zmieniać nasz mózg zarówno na poziomie funkcjonowania, jak i na poziomie samej jego struktury. Już wiemy, że rozwój neurologiczny nie zatrzymuje się na poziomie wczesnej dorosłości. Neurony i połączenia w naszym mózgu mogą być tworzone do końca życia. Mózg i jego struktury są niezwykle plastyczne, zmieniają się w zależności od przeżytych doświadczeń. Im bogatsze stworzymy środowisko uczenia się, im bardziej stymulujemy nasz mózg, tym więcej tworzymy połączeń nerwowych. Badania wskazują, iż mentalna symulacja — tworzenie wyobrażeń (często używane w dramie) — aktywizuje struktury neurologiczne w równym stopniu jak wykonywanie pewnej czynności. Drama oparta na wykorzystywaniu naturalnych zdolności do zabawy stanowi jedno z najlepszych narzędzi nauczania zgodnego z neurologicznymi zasadami uczenia się. Uczniowie wyobrażają sobie, że posiadają pewne umiejętności i kompetencje, co w rezultacie prowadzi do rozwoju i wiary we własne możliwości. Badania prowadzone przez Kuhla⁸⁴ dowodzą, że osoby uczące się języka w określonej rzeczywistości społecznej, w jakiej się znajdują, przyswajają go o wiele skuteczniej aniżeli poprzez słuchanie nauczyciela lub oglądanie filmu. Drama zapewnia społeczny kontekst dzięki kreowaniu wyobrazonego świata fikcji, w którym uczniowie, współpracując i tworząc interakcje, generują język. Pozwala na eksperymentowanie z językiem w znaczącym społecznie kontekście, synchronizując wyobrażone doświadczenie z ciałem, umysłem, obrazem i emocją, stymulując równocześnie różne obszary mózgu.

Jednym z największych, wciąż nie w pełni docenianych, odkryć końca XX wieku było stwierdzenie przez Giacomo Rizzolattiego, że obserwacja ruchów innych osób wywołuje naśladownicze odpowiedzi w szlakach motorycznych obserwatora, a zjawisko to jest wywołane przez szczególnie układ neuronów, zwanych neuronami lustrzanymi⁸⁵. Obecnie wiadomo, że odtwarzają one swoisty program motoryczny kodujący obserwowane działania, lekko pobudzając odpowiednie neurony, nie powodując jednak żadnego ruchu u obserwatora. Odkrycie neuronów lustrzanych może stać się dla psychologii przełomowym wydarzeniem, tej wagi, co odkrycie DNA dla genetyki. Jedną z najważniejszych funkcji neuronów lustrzanych jest „rozpoznawanie” nastrojów, uczuć i myśli innych. Dzięki nim większość ludzi umie trafnie „czytać z twarzy” rozmówców. Neurony lustrzane pozwalają na uczenie się — obserwacja ruchów drugiej osoby

⁸⁴ P. KUHL: *Born to Learn: Language, Reading and the Brain of the Child*. Paper presented at the Colorado Early Learning Summit. Denver, Colorado: University of Washington, 2003.

⁸⁵ G. RIZZOLATTI, L. FADIGA, V. GALLESE, L. FOGASSI: *Premotor Cortex and the Recognition of Motor Actions*. „Cognitive Brain Research” 1996, 3, s. 131; G. RIZZOLATTI, C. SINIGAGLIA: *The Functional Role of the Parieto-Frontal Mirror Circuit: Interpretations and Misinterpretations*. „Nature Reviews Neuroscience” 2010, 11, s. 264.

wywołuje naśladowanie ich, co widać zwłaszcza na przykładzie dzieci. Obserwując innych, bezwiednie naśladujemy ich mimikę, aktywując w sobie analogiczne neurony i budząc w sobie analogiczne uczucia. Dowodem na to może być zaraźliwość śmiechu. Badania dowodzą, że system neuronów lustrzanych w mózgu, umożliwiający naśladowanie i modelowanie zachowań, prowadzi do transmisji informacji i zachowań międzykulturowych. Drama i teatr stanowią doskonale narzędzie przekazu kulturowego, będąc jednocześnie skutecznym sposobem kształtowania postaw empatycznych. Kopiowanie, udawanie oraz naśladowanie to procesy mające ogromne znaczenie neurologiczne i równocześnie stanowiące podstawę kreowania fikcyjnej rzeczywistości w dramie. Drama jest ściśle związana z doświadczaniem i wyrażaniem emocji. Emocje pobudzają świadomość, świadomość stymuluje uwagę, a ta z kolei aktywizuje pamięć długoterminową oraz uczenie się. Mózg ludzki zaprogramowany jest na budowanie empatycznych relacji interpersonalnych w kontekście społeczno-kulturowym, poprzez działanie, ruch i język. Ma charakter dramatyczny i nastawiony jest na rozwiązywanie konfliktów, unikanie zagrożeń. Umysł nieustannie prowadzi wewnętrzny dialog na temat fikcyjnych doświadczeń przeszłych, teraźniejszych i przyszłych, wizualizując je w postaci różnych scen. Drama łączy wyobrażenia wizualne z emocjami, prowokuje reakcje emocjonalne na różnego rodzaju bodźce, integrując równocześnie kognitywne, afektywne i estetyczne doświadczenia.

4.8. Glottodrama w nauczaniu języka obcego ludzi dorosłych

Konwencjonalne metody nauczania języka obcego angażują przede wszystkim intelektualnie. Podejście humanistyczne w glottodydaktyce zakłada, że emocjonalne aspekty uczenia się języka obcego są równie ważne jak aspekty kognitywne⁸⁶. Tym samym, zapleczem metodologicznym, dzięki któremu można rozwiązywać określone problemy nauczania i uzyskiwać pożądane efekty, jest nie tyle językoznawstwo, ile psychologia. Czynniki psychologiczne mają szczególne znaczenie w nauczaniu dorosłych, którzy oczekują technik atrakcyjnych, wyzwalających motywację, zainteresowanie i koncentrację. Drama wykorzystuje i rozwija cały szereg inteligencji oraz oferuje multisensoryczny dostęp⁸⁷ do uczących się posiadających różne reprezentacje sensoryczne oraz style ucze-

⁸⁶ J. HODGSON: *The Uses of Drama...*

⁸⁷ D. MICHAŁOWSKA: *Drama w edukacji...*; A. MALEY, A. DUFF: *Drama Techniques in Language Learning...*; S. KAO, C. O'NEILL: *Words Into Worlds...*; A. OWENS, K. BARBER: *Mapping Drama...*

nia się. Strategie i techniki dramowe uwzględniają oraz rozwijają wszystkie typy inteligencji. Drama pozwala na przyjmowanie oraz generowanie informacji przez wszystkie systemy sensoryczne oraz rodzaje inteligencji. Uczestnicy takich zajęć mogą kreatywnie wykorzystywać obraz, dźwięk oraz ruch, rozwijając przy tym różne sfery swojej inteligencji. Jeśli przyjrzymy się koncepcji inteligencji wielorakiej, to dojdziemy do wniosku, że drama pozwala twórczo i efektywnie rozwijać różne profile osobowości definiowane przez Howarda Gardnera:

- lingwistyczny — aktywność dramatyczna i język rozwijają się równocześnie. W dramie wykorzystujemy słowo zarówno w trakcie spontanicznej improwizacji, jak i w przedstawieniu. Drama integruje także język werbalny i niewerbalny;
- logiczno-matematyczny — rozwiązywanie problemów to kluczowa umiejętność w procesie dramowym. Uczestnicy zajęć rozstrzygają dylematy odgrywanych przez siebie postaci. Prezentowanie oraz przedstawianie również wymaga takich umiejętności oraz zdolności logicznego myślenia;
- przestrzenny — w dramie wykorzystujemy przestrzeń fizyczną i interpersonalną. W wymiarze praktycznym i symbolicznym pracujemy z ciałem i przestrzenią;
- kinestetyczny — w metodzie wykorzystujemy ruch oraz cały zestaw gestów i zachowań parafizycznych, szczególnie proponując różne formy zajęć opierających się na ruchu oraz tańcu. Pozwala to na rozwój koordynacji ruchowej oraz — dzięki zaangażowaniu całego ciała — rozwój świadomości własnego ciała;
- muzyczny — muzyka jest często używana w dramie jako stymulator oraz czynnik tworzący odpowiednią atmosferę i klimat emocjonalny. Muzyka, którą uczestnicy zajęć sami komponują i tworzą, może stanowić integralną część dramy;
- interpersonalny — tworzenie relacji interpersonalnych, współpraca oraz umiejętność pracy w zespole to elementy najistotniejsze w każdej dramie. Wymaga to umiejętności słuchania innych, respektowania potrzeb, rozwija empatię i uczy tolerancji wobec odmiennych poglądów. Rozwojowi inteligencji interpersonalnej służy także dążenie do poznania motywów kierujących postaciami dramy oraz interakcja z innymi uczestnikami;
- intrapersonalny — drama jest ściśle związana z umiejętnościami rozpoznawania, rozumienia i rozwijania własnych emocji. Pozwala rozbudować poczucie tożsamości oraz wymaga refleksyjnej oceny własnych uczuć, by odpowiednio stworzyć rolę odgrywanej postaci. Możliwe staje się rozpoznanie swych słabych i mocnych stron, podniesienie umiejętności samooceny i autorefleksji;
- naturalistyczny — w dramie rozwijamy również inteligencję naturalistyczną, tworząc różnego rodzaju sytuacje i kontekst przyrodniczy;

— duchowy — metoda stymuluje umiejętność kontemplacji oraz refleksji, rozwija wyobraźnię i pozwala jednostce na wizualizację rzeczywistych sytuacji⁸⁸.

Drama pomaga rozwijać umiejętność posługiwania się językiem adekwatnie do sytuacji i słuchaczy, a zatem jest najbardziej skutecznym instrumentem nabywania kompetencji komunikacyjnej. Co więcej, nie tylko zachęca do mówienia, ale pozwala komunikować się nawet przy ograniczonym słownictwie, z wykorzystaniem również gestów czy mimiki twarzy. Tym samym, komunikowanie jest autentyczne, a świat ról i relacji między postaciami odtwarzany w dramie jest niczym innym jak odbiciem rzeczywistej egzystencji społecznej. Drama koncentruje się na negocjowaniu znaczenia⁸⁹. Owo negocjowanie umożliwia budowanie coraz bardziej złożonych i kreatywnych aktów komunikacyjnych. Same sytuacje są kontrolowane przez całą grupę, co gwarantuje pełną aktywność wszystkich uczestników zajęć dramatycznych i podtrzymywanie, równoległe z komunikacją, społecznej interakcji⁹⁰.

Zasadnicza różnica pomiędzy konwencjonalnymi metodami nauczania języka a dramą edukacyjną łączy się głównie ze zmianą stanowiska nauczającego⁹¹. Według Di Pietro, musi dojść do strategicznej integracji prowadzącego zajęcia językowe z ich uczestnikami. Tę integrację charakteryzuje przyjęcie następujących założeń:

- 1) język ma zdolność kreowania i angażowania uczestników zajęć w nowe sytuacje, role i światy;
- 2) powstaje możliwość wytworzenia dynamicznych napięć;
- 3) odsłania się motywująca moc nieoczekiwanego, stanowiąca jednocześnie wyzwanie;
- 4) wybija się pragmatyczna, taktyczna jakość języka, nabywanego pod presją osiągnięcia celu;
- 5) dochodzi do zrozumienia językowej i psychologicznej dwuznaczności interakcji międzyludzkich;
- 6) podejmowane działanie ma charakter przedsięwzięcia grupowego, wspólnotowego;
- 7) dostrzega się nadrzędne znaczenie kontekstu w komunikacji międzyludzkiej.

Wszystkie przywołane aspekty nauczania języka są zgodne z rozumieniem dramy jako procesu dramatycznego.

⁸⁸ P. BALDWIN: *Drama in Mind*. Stafford: Network Educational Press, 2004.

⁸⁹ R. SNYMANDE, D. KOCK: *Problem Solving and Creative Thinking in Structured Second Language Teaching*. "The Journal of Creative Behavior" 1991, Vol. 25, nr 3.

⁹⁰ P. KREITZER: *English Through Drama...*

⁹¹ S. KAO, C. O'NEILL: *Words Into Worlds...*

4.9. Techniki dramy a kształtowanie umiejętności językowych

Z perspektywy najbardziej ogólnej techniki dramy można podzielić na:

1. Typowe role (rozmowy w rolach, wywiady, improwizacje, inscenizacje):
 - **rozmowa** na określony, zadany temat to najprostsza forma zajęć. Słowa-
mi tworzącymi dialog można przekazać swoje myśli. Rozmowę prowadzą
osoby odgrywające jakieś role. Konieczne jest wprowadzenie konfliktu.
Technika ta (będąca formą pracy w zespołach dwuosobowych lub
w większej grupie) jest ćwiczeniem pozwalającym pogłębić zrozumienie
przeżyć oraz zachowań własnych i innych. Rozmowa w roli⁹² jest rów-
nież znakomitą formą ćwiczenia sprawności językowych, możliwą do
przeprowadzenia w różnych warunkach i zdolną angażować wszystkich
uczestników zajęć. Dialog jest wbudowany w każde dramatyczne wyda-
rzenie. Jednocześnie, zawsze dookreślony jest przez konkretny kontekst
sytuacyjny, nadający treściom werbalnym odpowiednie znaczenie. Ćwi-
czeń opartych na dialogu nie można wykluczyć w żadnej metodzie na-
uczania języka obcego. Drama umożliwia wszystkim uczestnikom
zastępcze doświadczanie różnorodnych postaw i ról, poznawanie zmień-
nych kontekstów sytuacyjnych. Zaangażowanie w tworzenie i podtrzymanie
dialogów w fikcyjnych dramatycznych sytuacjach — najważniejszy
cel dramy — jest samo w sobie czynnikiem nabywania kompetencji języ-
kowej. Gra może toczyć się dzięki wkładowi każdej z biorących w niej
udział osób, każda z nich więc odnosi korzyść, pogłębiając własną wie-
dzę językową, a także umiejętność współpracy z innymi;
 - **wywiad** angażuje emocjonalnie, rozwija myślenie i wyobraźnię. Prowa-
dzony może być z jedną lub kilkoma osobami, przez jedną lub kilka
osób, „prywatnie”, intymnie lub oficjalnie, zbliżać się do konferencji
prasowej albo też naśladować sondę uliczną. Wywiady uczestnicy zajęć
mogą prowadzić w rolach (np. detektywów, dziennikarzy, lekarzy,
urzędników, polityków) i poza rolami, pozostając sobą. Konwencje bycia
w roli, rozmowa i wywiad nie wymagają umiejętności aktorskich, ale
angażują sferę afektywną i kognitywną, rozwijają twórcze myślenie,
będąc przydatnymi ćwiczeniami w mówieniu. Wywiad wpływa na
kształtowanie umiejętności zadawania pytań lub formułowania na nie od-
powiedzi. Dzięki tej technice możliwe jest stopniowe opanowanie róż-
nych szablonów komunikacyjnych, związanych z funkcjonowaniem
w różnorodnych sytuacjach społecznych, połączonych ze specjalnym uży-
ciem języka (np. w trakcie załatwiania spraw urzędowych, podczas stara-

⁹² A. OWENS, K. BARBER: *Mapping Drama...*

nia się o pracę, w trakcie podróży itp.). Równocześnie, dorośli uczestnicy zajęć językowych mają możliwość wykorzystania swej wiedzy zawodowej lub zainteresowań, wcielając się w role uruchamiające znajomość wielu zagadnień społecznych, zjawisk politycznych czy kulturalnych. Wydaje się, że niezależna od kompetencji językowej umiejętność wielostronnego funkcjonowania w rzeczywistości społecznej sama w sobie zdolna jest uaktywnić uczestników dramy w trakcie proponowanych zajęć typu *role-play*. Dzięki posiadanym doświadczeniom życiowym i zawodowym dorośli uczestnicy kursów językowych za naturalną przyjmują perspektywę spojrzenia na język jako zjawisko interaktywne i dynamiczne. Dlatego też techniki pozwalające być postacią — uczestnikiem fikcyjnej sytuacji komunikacyjnej w fikcyjnym czasie i w fikcyjnym miejscu — nie są sprzeczne z rozumieniem języka jako tworzywa żywego i zmiennego, aktywizują pomysłowość, uruchamiając jednocześnie pokłady posiadanej już wiedzy oraz rozwijając inteligencję lingwistyczną w połączeniu z innymi typami inteligencji wielorakiej. Za pomocą dramy ćwiczy się zarówno język, jak i jego różnorodne, praktycznie nieograniczone stosowanie;

- **pantomima**⁹³ jest ćwiczeniem o charakterze ruchowym, opartym na ekspresji ciała i sile gestyki. W trwającej krótko, naśladowczej etiudzie uczestnik próbuje opisać wyimaginowaną sytuację, operując wyobrażonym przedmiotem. Może to być zabawa z piłką, ubieranie się, mycie się itp. Efektem jest rozbudzenie wyobraźni, rozwój umiejętności koncentracji i nabycie sprawności komunikatywnych. Ćwiczenie wymaga wcześniejszego przygotowania, wykształcenia pewnych motorycznych umiejętności;
- **improwizacja** dokonuje się wówczas, gdy jedna lub więcej osób otrzymuje rolę oraz temat i próbuje realizować otrzymane zadanie. Podstawą jest tekst tworzony „na gorąco”, w trakcie rozwijania się akcji;
- **scenka improwizowana** różni się do „czystej improwizacji” tym, że jest konstruowana zgodnie z zasadą rozwoju akcji. Musi zostać wyraźnie określony początek, sytuacja wyjściowa, punkt kulminacyjny i zakończenie oraz trzeba dokładnie sprecyzować role, które odgrywają uczestnicy;
- w **inscenizacji** punktem wyjścia jest scenariusz. Uczestnicy, pod kierunkiem prowadzącego zajęcia, opracowują sytuacje i działania, opanowując tekst roli. Dokonuje się podział na aktorów i widzów oraz dwie odrębne przestrzenie — gry i obserwacji, sceny i widowni. Inscenizacja korzysta z różnych tworzyw teatralnych (dekoracje, kostiumy, rekwizyty, muzyka i efekty dźwiękowe, światło itp.). Ta forma podlega osądowi jako zjawisko już nie tylko dramatyczne, ale w pełni teatralne.

⁹³ A. MALEY, A. DUFF: *Drama Techniques in Language Learning...*

Pantomima, improwizacja, scenka improwizowana i inscenizacja mają ważne znaczenie jako techniki w procesie nauczania języka obcego. Pantomima aktywizuje inteligencję kinestetyczną, a co za tym idzie, „otwiera” uczestnika kursu językowego na włączenie w całość procesu komunikacji własnego ciała. W wypadku improwizacji oraz scenki improwizowanej drama inicjuje proces odkrywania i konkretyzowania różnych znaczeń, kształtowania reakcji własnych oraz śledzenia reakcji innych, a więc wypełniania swoistych miejsc pustych, luk w komunikacji, które uzupełnić można jedynie, wychodząc poza nabyte już umiejętności językowe. Aktywne wchodzenie w określoną sytuację umożliwia uczestnikom uruchomienie dedukcji, odnajdywanie znaczeń, które generuje inicjowana tekstem sytuacja. Narracyjna i jednocześnie otwarta struktura dramy pozwala poczuć się sprawcą, współautorem, podmiotem gry tyleż językowej, ile emocjonalnej. Jest to czynnik wzmacniający motywację, wpływający na rozwój inteligencji intrapersonalnej, dzięki czemu uczenie się języka staje się bardziej efektywne. Forma dramy — zwłaszcza technika inscenizacji — może być doskonałym instrumentem wzmacniającym kompetencje odnoszące się do czytania i pisania. Odtwarzanie i zespołowe tworzenie różnych tekstów łączy się z rozpoznawaniem znaczeń leksykalnych bądź składniowych związanych z wariantami językowego określania i interpretowania postaci, miejsca, czasu lub akcji. Wszelkie analizy sytuacji pozwalają rozwijać umiejętności budowania dialogów oraz inicjowania, kontynuowania i zamykania wątków odnoszących się do określonych epizodów gry dramatowej. Najpełniej umożliwia to technika inscenizacji, która wymaga tworzenia bogatego w znaczenia świata językowego, zintegrowanego z ruchem, światłem, dźwiękiem, komunikującego się z przedmiotami i dekoracją.

Drama kreuje swój świat fikcyjny dzięki odczytaniu wskazówek, instrukcji, które przynosi mniej lub bardziej rozbudowany tekst. Może to być instrukcja werbalna lub wyrażona językiem pisanym, przekazywana przez prowadzącego zajęcia, tworzona wspólnie przez niego oraz uczestników lub przez tych ostatnich samodzielnie. Jest ona ważnym czynnikiem kształtowania sprawności słuchania, czytania, a w momencie tworzenia instrukcji przez samych uczestników zajęć — również sprawności pisania.

Konwencjonalne techniki nauczania języka obcego⁹⁴ nastawione są w nabywaniu sprawności czytania na aktywizowanie inteligencji lingwistycznej. Tymczasem te same zapisane słowa mogą wywoływać różne reakcje w różnie zorientowanych uczących się, reprezentujących odmienne style uczenia się. Drama pozwala wykorzystać każdy z tych stylów. Wzrokowców mogą przyciągać dyspozycje wizualne w tekście. Osoby o rozbudowanej inteligencji kinestetycznej będą odczytywać wskazówki odnoszące się do

⁹⁴ J. HARMER: *The Practice of English Language Teaching*. London—New York: Longman, 2001.

działania, akcji. Analiza jednocześnie werbalna, wizualna i kinestetyczna umożliwia dotarcie do wszystkich znaczeń tekstu i przełożenie go na fikcyjne sytuacje, których zbudowanie — w tym samym stopniu — wspomaga zarówno intelekt, jak i zmysły.

Ćwiczenia głosowe rozwijają barwę głosu, intonację, a zatem są bardzo pomocnym instrumentem kształtowania umiejętności wymowy. Poprawiają oddech, emisję i dykcję. Mogą przybrać postać recytacji indywidualnej i zespołowej, rytmizacji tekstów, melorecytacji, wygłaszania tekstu na podkładzie muzyczno-wokalno-dźwiękowym. Ćwiczenia w wytwarzaniu dźwięku są to swoiste zabawy naśladowcze głosów zwierząt, ptaków, owadów, zjawisk atmosferycznych, a także odgłosów różnych przedmiotów będących w ruchu.

Dzięki tym technikom możliwe jest rozwijanie świadomości, że język jest nośnikiem konkretnych wartości ekspresyjnych, czynnikiem wyrażania stanów uczuciowych, emocjonalnych i rozbudzającym wyobraźnię. Wszelkie ćwiczenia w wytwarzaniu i naśladowaniu dźwięków mogą być ukierunkowane na dostosowanie aparatu mowy do systemu wymowy nauczanego języka obcego.

2. Konwencje rzeźby, obrazu, filmu (techniki ekspresji ciała wywodzące się z rzeźby i malarstwa):

- **obraz** jest określeniem wywodzącym się z obszaru sztuk plastycznych. Żywy obraz polega na inscenizowaniu znanych dzieł malarskich; najczęściej zaczyna się od pozowania ilustracyjnego, odtwórczego, wiernego w stosunku do oryginału. Obraz zatrzymany charakteryzuje się tym, że uczestnicy na znak prowadzącego zastygają w bezruchu w trakcie grania danej scenki, niczego nie zmieniając w rysunku gestycznym i mimicznym;
- **stop-klatka** jest określeniem zapożyczonym z języka filmowego. Tę technikę można wykorzystać podczas zajęć, w czasie których wprowadzona fikcja dramatowa obrazuje realizowanie filmu. Jest ona związana ze strategią retrospekcji (wspomnienia albo przeszłość) i antycypacji (marzenia bądź wybieganie w przyszłość). Najczęściej odgrywa się trzy stop-klatki jakiegoś ujęcia — sytuację kulminacyjną, „pięć minut wcześniej” i „pięć minut później”.

Kontynuacją stop-klatki jest **film** — niemy lub z dialogiem. Można także zaproponować uczestnikom „cofnięcie filmu” albo „film w przyspieszonym tempie”;

- **rzeźba** ma zazwyczaj zastosowanie w pracy zespołów dwuosobowych. Jedna osoba jest modelem, druga zaś artystą. Wszystkie pozy (gestyczne lub mimiczne) modelu są proponowane przez „rzeźbiarza”, który — kierując się wyobraźnią i intuicją — zmierza do urzeczywistnienia jakiegoś artystycznego zamysłu;
- **pomnik** kształtuje postawę ciała, przymuszając do koncentracji i wytrwałości w utrzymywaniu określonego gestu i pozy.

Wszystkie te techniki umożliwiają aktywizację inteligencji kinestetycznej oraz innych jej rodzajów, zwłaszcza inteligencji inter- i intrapersonalnej. W strategii uczenia języka obcego można wskazać przede wszystkim na atrakcyjny, zarówno związany z elementami zabawy, jak i niepozbawiony odniesień do kultury, charakter technik korzystających ze sztuk plastycznych lub filmu. Uniwersalny język dzieła plastycznego lub filmowego inspiruje do poszukiwania werbalnych, dostępnych w zasobach języka obcego, ekwiwalentów wyobrażonej w trakcie zajęć sytuacji wizualnej.

3. Techniki plastyczno-manualne (rysunek, plan, makieta):

- **rysunek** — wykonywany indywidualnie lub w małych zespołach — poświęcony jest określonej tematyce. Rysowana lub malowana jest postać (np. z wykorzystaniem techniki karykatury) albo jakiś przedmiot, o którym opowiada się z perspektywy różnych osób. Tematem rysunku mogą też być sytuacje, które prowokują do wymyślenia określonej, rozbudowanej narracji. Walorem ćwiczenia jest to, że rozwija dar obserwacji, uczy uważnego patrzenia i jednocześnie może przekształcać widzenie realistyczne w grę wyobraźni i fantazji;
- **plan, model, makieta (mapa)** to techniki aktywizujące ekspresję i wyobraźnię, pobudzające aktywność sensomotoryczną, rozwijające pomyślowość i fantazję. Mogą też — za pomocą „zadania” odtworzenia konkretnej przestrzeni — kształtować pamięć.

Techniką mieszaną jest zorganizowanie ekspozycji w „muzeum”, z wykorzystaniem przedmiotów będących materialnym ekwiwalentem różnych doświadczeń o charakterze społecznym, kulturowym oraz nośnikiem wartości emocjonalnych i duchowych. Część uczestników zajęć może wcielić się w role przewodników po muzeum, odpowiadając na pytania „zwiedzających”.

Dzięki wymienionym technikom, aktywizującym różne typy inteligencji wielorakiej, w tym rzadko wykorzystywaną w nauczaniu języka obcego inteligencję przestrzenną, możliwe jest kształtowanie kompetencji odnoszących się do specjalistycznego użycia języka obcego. Równocześnie, co ważne w uczeniu dorosłych, pozajęzykowa wiedza oraz umiejętności uczestników kursu mogą (np. w technice „muzeum”) inspirująco wpływać na charakter i przebieg zajęć.

4. Techniki w czytaniu i pisaniu:

- **list** jest techniką ściśle związaną z rolą. Jego tematy mogą być różne, ale powinny zaskakiwać i pobudzać ciekawość. Dzięki listowi możliwe jest zdobycie wiedzy o losach fikcyjnej postaci, będącej jednym z bohaterów dramy, ale nieobecnej, zaginionej, podróżującej, przebywającej w innym miejscu. List charakteryzuje nieobecną postać, odkrywa jej związki z innymi, jej życie wewnętrzne i doświadczenia społeczne;

- **dziennik i pamiętnik**, podobnie jak list, należą do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Dziennik lub pamiętnik może być odczytywany przez osobę, która go pisała, może też być odnaleziony po latach i czytany przez ludzi bliskich autorowi lub zupełnie mu obcych.

Formą techniki w pisaniu może być również książka. Tworzy ją cała grupa lub określone jej elementy przygotowują kilkusobowe zespoły. Zgromadzony ustalony materiał narracyjny dodatkowo ilustrują zdjęcia lub prace plastyczne.

Przywołane techniki bezpośrednio kształtują umiejętności czytania i pisanie. Niezależnie od korzyści odnoszących się do opanowania konwencji językowych (np. epistolarnej), aktywizuje się wyobraźnia, a poszukiwania struktur języka łączy się z odkrywaniem jego walorów związanych z komunikowaniem stanów emocjonalnych i duchowych. Ważne jest także kształtowanie (za pomocą np. techniki dziennika) sprawności autoanalizy i samorefleksji.

5. Nowe techniki:

- **„rola na papierze”** (nazywana także „rolą na podłodze”) rozpoczyna się od odrysowania na papierze konturów leżącego uczestnika dramy. Inspiracją konkretnej pozycji może być sen, choroba, odpoczynek, relaks. Technikę można wzbogacić o konwencję „sobowtórów”, połączoną z wywiadami. Uczestnik, którego ciało posłużyło do naszkicowania konturu, odpowiada na pytania innych, zmierzające do odsłonięcia statusu lub problemu śpiącej postaci. „Rola na podłodze” może także inspirować do sporządzania pisemnych odpowiedzi na pytania. Za sprawą wymienionych technik można uatrakcyjnić uczenie pisanie i czytanie, gdyż ćwiczenie tych sprawności łączy się z wysokim poziomem zaangażowania emocjonalnego. Dynamiczna „wizualizacja” stanów psychicznych odwołuje się do różnych doświadczeń uczestników zajęć, uruchamiając zasoby inteligencji inter- oraz intrapersonalnej. W „teatrze-forum”, czyli teatrze dyskusji, gra się scenkę obrazującą wielki konflikt, który uczestnicy doprowadzają do punktu kulminacyjnego, zatrzymując się w stop-klatce. Prowadzący zwraca się do widzów z różnymi pytaniami. Dochodzi do dyskusji w małych grupach, wymiany wielu propozycji interpretacji oraz proponowania — na forum — określonych wariantów dalszego ciągu akcji. Wykonawcy scenki improwizują różne możliwe scenariusze przebiegu i rozwiązania konfliktu.

Ta technika pomaga w rozwijaniu umiejętności posługiwania się retorycznymi schematami użycia języka, pogłębia umiejętność formułowania pytań i odpowiedzi na nie, inicjowania i prowadzenia dyskusji;

- w **„płaszczu eksperta”** uczestnicy dramy, podzieleni na zespoły, wspólnie przeprowadzają różne badania lub formułują ekspertyzy i opinie⁹⁵.

⁹⁵ A. DZIEDZIC: *Drama w kształceniu i wychowaniu młodzieży*. Warszawa: COMUK, 1988, s. 37—57.

Wykorzystanie tej techniki pozwala kształtować umiejętności specjalnego użycia języka, w dużym stopniu wymagające jednak odwołania się do wiedzy i doświadczeń zawodowych uczestników zajęć.

4.10. Drama jako kontekst mówienia i pisania

Drama jest metodą wielopłaszczyznową, w której mówienie, słuchanie, czytanie i pisanie są wzajemnie powiązane. Jednocześnie, nie tylko integruje ona różne aspekty mówienia i słuchania, ale także tworzy kontekst sytuacyjny do nabywania zintegrowanych kompetencji językowych. Przesuwa niejako punkt ciężkości z uczenia się konkretnych sprawności (mówienia, słuchania, czytania, pisania) na wywołanie takich potrzeb komunikacyjnych, do których zrealizowania wymagane są sprawności szersze niż dotąd posiadane. Sama sytuacja dramowa, uwzględniając różne inteligencje i pozwalając wykorzystać efektywnie wszystkie style uczenia się, inspirowanie do zdobycia określonej sprawności w użytkowaniu języka obcego. Wymaga sięgania do języka mówionego, który jest adekwatny do sytuacji, zmienny w aspekcie gramatycznym, składniowym i leksykalnym.

Ćwiczenia dramowe są pretekstem do komunikacji i jednocześnie jej w pełni prawdopodobnym modelem⁹⁶. Świat przedstawiony dramy — podobnie jak świat przedstawiony spektaklu teatralnego — odbija świat realny. Z tym że teatr jest przedmiotem kontemplacji i refleksji, a drama procesem, działaniem podmiotowym, w które wpisana jest refleksja nad sobą i rzeczywistością społeczną czy — szerzej — społeczno-kulturową.

Drama oferuje różnorodne techniki, które inspirowanie i motywują do kształtowania kompetencji posługiwania się pisaną formą języka, zarówno w budowaniu roli, jak i w ukształtowaniu — indywidualnie lub zbiorowo — sytuacji i następstw, które wynikają z odgrywania określonej roli. Przygotowanie konkretnych scen może poprzedzić formułowanie tekstu pisanego, tworzonego indywidualnie lub kolektywnie, w pierwszej osobie, w imieniu jakiejś zbiorowości, której się jest członkiem, bądź z perspektywy kogoś innego czy domniemanej innej zbiorowości. Dzięki dramie możliwe jest rozwijanie umiejętności operowania formą monologu, dialogu, budowania tekstów korzystających ze schematów użytkowego posługiwania się językiem (sprawozdanie, życiorys, wywiad itp.) lub związanych z jego specjalną funkcją (list, dziennik, pamięt-

⁹⁶ K. JOHNSTONE: *Improvisations for Story-tellers...*; N. McCASLIN: *Creative Drama in the Classroom and Beyond...*; A. MALEY: *A Roomful of Human Beings...*; M. RITTENBERG, P. KREITZER: *English Through Drama...*

nik itp). Poznanie i samodzielne proponowanie wielu kontekstów, w których realizowany jest tekst pisany, wpływa bezpośrednio na świadomość i kompetencję językową. Drama oferuje włączenie w proces zapisania emocji, a więc wpływa na kreatywne, osobiste i oryginalne podejście do zasobów języka pisanego. Zaangażowanie w pisanie jest zawsze zaangażowaniem w sytuację, której niepowtarzalną, ale jednocześnie prawdziwą, odwołującą się do realnej rzeczywistości naturę rozpoznaje się subiektywnie, na własny intelektualny i psychologiczny rachunek. Takie uczenie się nie nuży, a zasób możliwych kontekstów użycia form pisanych języka odsłania go jako zjawisko żywe i dynamiczne. Drama pozwala uczestnikom kursu językowego na rozwijanie w sposób celowy i konsekwentny umiejętności czytania i pisania na różnych płaszczyznach⁹⁷, w tym:

- społecznej (praca w danej roli i poza rolą, komunikowanie wspólnych znaczeń),
- intelektualnej (myślenie w odgrywanej roli i poza rolą),
- fizycznej (odgrywanie ról),
- emocjonalnej (odczuwanie, indywidualne reagowanie na dane role, empatia w roli i poza rolą),
- moralnej (łączenie myśli z działaniem i konsekwencjami),
- duchowej (odkrywanie znaczeń na płaszczyźnie indywidualnej),
- kulturowej (rozpoznawanie i docenianie różnorodności)⁹⁸.

Drama uczy celowego pisania dzięki umieszczeniu uczestników zajęć niejako wewnątrz tekstu, inspirując do kreatywności w posługiwaniu się pisaną formą języka, m.in. przez:

- wyrażanie się kinestetycznie, wizualnie i/lub werbalnie przed przejściem do słowa pisanego,
- pisanie indywidualne lub w grupie, w roli lub po zakończeniu dramy,
- pisanie z różnych punktów widzenia (w różnych rolach),
- sterowane pisanie w roli,
- pisanie zaangażowane emocjonalnie (empatyczne),
- formułowanie szerokiej gamy wyobrażonych celów pisania,
- uwzględnienie wielu różnorodnych wyobrażonych odbiorców, którzy reagują na teksty pisane w roli,
- aktywne łączenie i przekraczanie gatunków,
- aktywne tworzenie wspólnych tekstów (scenariuszy) gier dramatowych,

⁹⁷ J. CHALLEN: *Drama Casebook...*; A. FROST, R. YARROW: *Improvisation in Drama...*; J. HODGSON: *The Uses of Drama...*; J. HODGSON, E. RICHARDS: *Improvisation...*; K. JOHNSTONE: *IMPRO: Improvisation and the Theatre...*

⁹⁸ P. BALDWIN, K. FLEMING: *Teaching Literacy Through Drama — Creative Approaches*. London—New York: Routledge/Falmer, 2002.

- refleksję nad czynnym doświadczeniem, przeżywanym w efekcie przekładu słowa pisanego na słowo mówione i integralne włączenie go do struktury dramy⁹⁹.

4.11. Podsumowanie

Drama jako metoda nauczania języka obcego stymuluje wzrost motywacji wewnętrznej, podnosząc kompetencje komunikacyjne uczestników zajęć. Przełamując bariery komunikacyjne i obniżając poziom lęku, może działać również na zmianę poczucia samokontroli, zwiększając doznanie swobody i uruchamiając inwencję twórczą. Każda osoba zaangażowana w dramę może uwierzyć, że jest inicjatorem i autorem konkretnej sytuacji komunikacyjnej i że tylko od niej zależy, jak będzie ta sytuacja wyglądać. Fakt ten może działać stymulująco na zmianę lokalizacji poczucia kontroli z zewnętrznego na wewnętrzne. Drama to metoda atrakcyjna w nauczaniu języków obcych, gdyż jest dynamicznym procesem interakcji i komunikacji pomiędzy prowadzącym zajęcia a ich uczestnikami. Po obydwu stronach komunikaty zawierają bogaty i złożony wachlarz zachowań niewerbalnych, z takimi elementami, jak: wygląd zewnętrzny, postawa, kontakt wzrokowy, ruchy twarzy i głowy, gesty rąk i ramion.

Język to żyjąca forma, która za pomocą technik dramatycznych może być ćwiczona w sytuacjach, które skutecznie odbijają rzeczywistość¹⁰⁰. Drama pomaga wytworzyć swoistą normę twórczości zbiorowej w nauczaniu języka — każdy uczestnik zajęć bowiem bierze w nich aktywny udział, każdy „zabiera głos” swoim ciałem, emocjami, wyobraźnią. Dyskurs w czasie takich zajęć jest jednocześnie dynamiczny i demokratyczny. Drama — jako działanie praktyczne i bezpośrednie — jest próbą łączenia tego, co osobiste i intuicyjne, z tym, co obiektywnie poznawcze. Do nauczania języka dzięki wyobrażonemu użyciu czasu, przestrzeni i osób wnosi wymiar akcji. Jest również społeczną formą wywoływania i interpretowania w wyobrażonej akcji zachowań ludzkich, które korespondują z sytuacjami realnego życia. Uczestnicy zajęć dramatycznych nabywają silną motywację do zdobycia umiejętności kreatywnego i produktywnego myślenia, formułowania problemów oraz twórczego ich rozwiązywania, a także wykorzystywania w nabywaniu kompetencji językowych własnych doświadczeń i całości zasobów swej wielorakiej inteligencji.

⁹⁹ Ibidem.

¹⁰⁰ E. WOŹYŚ: *Nauczanie języka obcego na poziomie podstawowym w oparciu o techniki dramy*. „Poliglota. Edukacja Językowa Dzieci” 2006, nr 1 (3).

Kluczowe znaczenie w dramie jako metodzie nauczania języka obcego mają postawa i umiejętności osoby prowadzącej zajęcia¹⁰¹. Musi ona tworzyć interesujące i atrakcyjne konteksty do modelowania i ćwiczenia różnych typów mowy, być „reżyserem” sytuacji, które będą odpowiednie do oczekiwań i potrzeb uczestników kursu językowego. Dzięki wyobrażonym, wizualizowanym i autentycznie przeżyтым doświadczeniom drama dostarcza niekończących się wariantów i możliwości połączenia wszystkich aspektów nauczanego języka obcego. Jest bowiem przede wszystkim procesem kognitywnym, społecznym i estetycznym, skoncentrowanym na wspólnym dla wszystkich uczestników zajęć językowych negocjowaniu obrazu rzeczywistości językowej i pozajęzykowej. Użyteczność technik dramatycznych w nauczaniu języka obcego wynika z tego, że dostarczają kontekstów dla wielu sytuacji językowych i zachęcają do autentycznego dialogu pomiędzy prowadzącym zajęcia a ich uczestnikami. Konwencjonalne metody nauczania języka obcego zakładają, że to nauczający przekazuje wiedzę, której odbiorcami, „konsumentami” są uczestnicy kursu językowego. Drama umożliwia uczenie się kolektywne, uwzględniające cały potencjał uczestników zajęć. Wielości dramatycznych kontekstów sytuacyjnych odpowiada wielość wariantów użycia języka. Nabywanie języka odbywa się dzięki konieczności konstruowania słowami obrazu świata zewnętrznego i wewnętrznego, a ta potrzeba ma zasadnicze, fundamentalne znaczenie w inicjowaniu procesu dramowego. Konieczność zrozumienia i operacyjnego traktowania składników działania dramatycznego otwiera jednocześnie nowe, twórcze możliwości nabywania i rozwoju kompetencji językowych. Jak zauważa J.S. Bruner w *Prawdziwych umysłach, możliwych światach*¹⁰², idealna edukacja funkcjonuje w duchu forum, negocjacji i odtwarzania znaczenia. W efekcie, staje się ona elementem procesu tworzenia kultury. Drama pozwala ten cel w pełni osiągnąć.

W analizowanym tu procesie pobudzone zostają różne regiony mózgu specjalizujące się w odmiennych funkcjach. Jednocześnie, pobudzenie odpowiednich struktur mózgowych związanych z aktualnie działającymi bodźcami powoduje uruchamianie innych rozległych obszarów, które powiązane są z przechowywaniem śladów pamięciowych minionych wydarzeń. Innymi słowy, mózg ciągle interpretuje docierające do niego informacje, konfrontując je z dotychczasową wiedzą i uzyskując nową całość — bogatszą od poprzedniej. Jest to zgodne z widzeniem dramy jako procesu aktywizującego zarówno osobowość intelektualną, jak i emocjonalną człowieka.

Dobrze przygotowana drama pozwala na wykorzystanie całego potencjału umysłowego uczestników kursu językowego, zarówno tych cechujących się do-

¹⁰¹ D. MICHAŁOWSKA: *Drama w edukacji...*; A. MALEY, A. DUFF: *Drama Techniques in Language Learning...*; S. KAO, C. O'NEILL: *Words Into Worlds...*; A. OWENS, K. BARBER: *Mapping Drama...*

¹⁰² J.S. BRUNER: *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

minacją lewej półkuli, jak i tych z dominującą prawą półkulą mózgową. Oparta jest na naturalnej zdolności każdego człowieka do zabawy. Uczestnik zajęć najlepiej przyswaja nowe informacje w stanie tzw. czujnej gotowości, kiedy czuje się dowartościowany, pewny siebie i nie obawia się podjąć ryzyka. Uczenie się powinno być twórczością a nie przeżyciem wywołującym strach. I właśnie drama stwarza sytuacje sprzyjające całkowitemu wykorzystaniu możliwości uczestnika kursu językowego¹⁰³, dzięki przyjaznej, pozbawionej stresu atmosferze, w której proces uczenia się przebiega jednocześnie na kilku poziomach. Należy podkreślić, że drama to metoda, w której aktywizowane są — o czym już wspomniano — wszystkie systemy reprezentacyjne: wizualny, audytywny oraz kinestetyczny. Każdy uczestnik kursu językowego ma swój własny preferowany system reprezentacyjny oraz związany z nim indywidualny styl uczenia się i komunikowania się. 29% ludzi posiada preferencje wizualne (wzrokowe). W związku z tym są oni zdolni „zobaczyć” swój cel oraz przedstawić go sobie za pomocą ruchomych i nieruchomych obrazów lub wyimaginowanych scenek. 34% preferuje system audytywny (słuchowy) i są to osoby nastawione na słuchanie tego wszystkiego, co ma związek z obranym przez nie celem. Tej grupie osób z łatwością przychodzi prowadzenie wewnętrznego dialogu. 37% ludzi mających preferencje kinestetyczne (czuciowo-ruchowe) dąży do osiągnięcia zakładanych celów, doświadczając „odczuć” związanych z sukcesami. Preferencje kinestetyczne wiążą się z silnymi reakcjami uczuciowymi, emocjonalnymi lub wrażeniami dotykowymi. Preferowanie konkretnego systemu reprezentacyjnego przekazywania i odbierania informacji nie oznacza, iż nie można wykorzystywać innych systemów. Ważne jednak wydaje się, aby prowadzący zajęcia był, po pierwsze, świadomy własnego systemu reprezentacyjnego, a po drugie, rozpoznał preferencje uczestników zajęć, proponując techniki równoważące doznania wizualne, audytywne i kinestetyczne. Drama jest metodą, w której wykorzystuje się wszystkie zmysły, zwiększając w ten sposób szanse wszystkich uczestników zajęć na przyswojenie nowej wiedzy oraz rozwijanie wszystkich typów inteligencji. Żyjemy w szybko zmieniającej się rzeczywistości, w której mogą odnaleźć się tylko jednostki aktywne, niezależne i samodzielnie potrafiące rozwiązywać problemy, reagować na docierające do nich bodźce i sprostać nowym wyzwaniom. Drama to z pewnością szansa na edukowanie ludzi nowej generacji.

¹⁰³ S. KAO, C. O'NEILL: *Words Into Worlds...*

Rozdział 5

Metodologia badań własnych

W badaniach edukacyjnych — podobnie jak we wszelkiego rodzaju badaniach społecznych — wyróżniamy dwie drogi poznania naukowego: poznanie dedukcyjne i indukcyjne. Poznanie dedukcyjne opiera się na modelu sprawdzania rzeczywistości empirycznej twierdzeń ogólnych, wiodąc do uprawomocnienia lub sfalsyfikowania danej teorii. Innymi słowy, prowadząc badania tego typu, konfrontujemy wiedzę teoretyczną z rzeczywistością empiryczną i weryfikujemy, czy dane twierdzenie jest prawdziwe w warunkach i kontekście, w którym prowadziliśmy badanie. Daje to badaczowi podstawę do pewnego przewidywania — nie można jednak tego wniosku generalizować¹. Drugi typ poznania to poznanie indukcyjne, które opiera się na budowaniu twierdzeń ogólnych na podstawie szczegółowych obserwacji. Badacz, analizując fakty obserwowane w rzeczywistości empirycznej, zmierza do twierdzeń teoretycznych, budując tym samym teorię. Efekt poznania indukcyjnego nie jest jednak ponadczasowy, jest weryfikowany i ograniczony do określonej konfiguracji warunków². Celem każdego poznania naukowego jest wyjaśnianie różnego rodzaju związków i zależności istniejących pomiędzy badanymi zjawiskami. W naukach społecznych wyróżniamy dwa rodzaje wyjaśnienia: nomotetyczne, zmierzające do wypracowania uniwersalnych praw na podstawie obserwacji empirycznej, oraz idiograficzne, którego celem jest wypracowanie szczegółowych twierdzeń odnoszących się do badanego terenu i osób. Wyjaśnienia nomotetyczne pozwalają na pokazanie porządku statystycznego, charakteryzującego analizowaną populację; a wyjaśnienie idiograficzne ujawnia porządek jednostkowy w ściśle określonym kontekście. W naukach społecznych rodzaj podjętego wyjaśnienia określa strategię podjętych badań. Analizy prowadzące do wyjaśnień nomotetycznych są bada-

¹ K. RUBACHA: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WAiP, 2008, s. 14.

² Ibidem.

niami ilościowymi, a te oparte na wyjaśnieniach idiograficznych są badaniami jakościowymi. Każda strategia służy innemu celowi i pokazuje inny aspekt procesów edukacyjnych. Strategia jakościowa pozwala formułować prawidłowości odnoszące się do jednostkowych miejsc i indywidualnych doświadczeń, a badania ilościowe dostarczają danych i wyników w postaci analiz statystycznych oraz dają obraz ogólnych prawidłowości.

Badania przedstawione i analizowane w tej pracy mają charakter ilościowy i stanowią próbę poszerzenia wiedzy na temat prawidłowości regulujących proces przyswajania języka obcego. Teoria jest punktem wyjścia badań ilościowych, a one same służą do jej sprawdzenia w rzeczywistości empirycznej. Przyjmujemy więc sposób działania taki, jak przedstawiony na schemacie 2.

Schemat 2

Schemat działania w przyjętej metodologii badań



Przeprowadzone badania oparto na teorii progresywnego nauczania i uczenia się, na koncepcjach *blended learning* oraz na założeniach konstruktywistycznej teorii uczenia się.

5.1. Założenia teoretyczne przyjęte w pracy

Nauczanie językowe to obecnie jedno z najważniejszych zadań edukacyjnych, przed jakim stoją systemy edukacyjne w całej zintegrowanej Europie; to jedna z kluczowych kompetencji wyróżnionych w Strategii Lizbońskiej. Ostatnie dziesięciolecie przyniosło ogromne zmiany w zakresie traktowania kształcenia językowego, które zaczęto postrzegać jako część szerszej rozumianej edukacji językowej o wyraźnych związkach z kształceniem ogólnym³. Zmiany polityki językowej i edukacyjnej przyniosły dywersyfikację i poszukiwania nowych skutecznych metod nauczania. Znajomość języków przyczynia się nie tylko do lepszego porozumienia pomiędzy obywatelami Europy, ale do poprawy ich świadomości w zakresie przysługujących im praw, a także ułatwia im dostęp do informacji pozwalających funkcjonować w odmiennych realiach kulturowych i społecznych.

³ *Nauczanie języków obcych — Polska a Europa*. Red. H. KOMOROWSKA. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, 2007.

„Europejski system opisu kształcenia językowego” (*Common European Framework of References for Languages*) został opracowany przez zespół ekspertów Rady Europy w celu ujednolicenia oceny znajomości języków obcych wśród obywateli Unii Europejskiej, a język angielski stał się niejako *lingua franca* dla krajów członkowskich, pozwalając na swobodną komunikację międzynarodową. Trzeba przy tym zauważyć, że upowszechnianie znajomości języka angielskiego nie redukuje zainteresowania innymi językami i nie blokuje różnorodności. Ujednolicony system opisu poziomów językowych, wprowadzony w całej Europie, jest szczególnie przydatny dla wszystkich uczących się. Pomaga skutecznie śledzić postępy w nauce, nie zawsze przecież zauważalne. Dzięki prostemu sposobowi oceny umiejętności można bardzo łatwo prześledzić kolejne etapy nauki języka. Jak już wcześniej wspomniano, język jako narzędzie komunikacji społecznej odzwierciedla różnice w sposobie widzenia rzeczywistości symbolicznej, kulturowej. Edukacja językowa powinna umożliwiać uczącemu się przyjmowanie ról społecznych, które będą akceptowane w realiach odmiennej rzeczywistości nie tylko językowej, ale i kulturowej. Wynika z tego postulat połączenia edukacji językowej z edukacją kulturową lub ściślej: kulturoznawczą. Szczegółowe treści mogą odnosić się m.in. do wyjaśniania źródeł konfliktów etnicznych, genezy postaw o zabarwieniu ksenofobicznym, poznawania zwyczajów, obyczajów i tradycji innych narodów. W praktyce oznacza to, że jednym z podejść w nauczaniu języków, które uwarunkuje konkretne metody dydaktyczne, będzie podejście komunikacyjne, ale również interkulturowe. Badacze podkreślają znaczenie nauczania języków obcych w kształtowaniu zarówno postaw oraz światopoglądu, jak i wiedzy o kulturze.

Najbardziej skuteczne — jak pokazuje praktyka edukacyjna — okazują się jednak metody, które nie sprowadzają się wyłącznie do sterowania aktywnością uczącego się, ale zakładają wyzwalanie autentycznej motywacji, pobudzają do samodzielności i twórczego udziału w procesie nauczania. Przyjmuje się bowiem, że uczenie się to proces, który powinien doprowadzić — drogą nabywania doświadczeń — do względnie trwałych zmian w zachowaniu jednostki. Jednocześnie, niemożliwe jest osiągnięcie założonego celu nauczania bez uwzględnienia wcześniejszych doświadczeń uczniów i posiadanej już tzw. wiedzy osobistej. W szerokim zakresie w nauczaniu języków obcych chodzi zarówno o przyswojenie przez uczącego się pewnej wiedzy, jak i o nabycie umiejętności, które pozwolą zastosować owe ujęte w struktury informacje do rozwiązywania problemów. Daje to dużą dowolność w wyborze metody nauczania, gdyż o jej zasadności decyduje skuteczność a nie spójność ujęcia teoretycznego. Wiadomo już także od dawna, że samo wybranie metody nauczania nie jest jedyną determinantą skuteczności uczenia, ważna bowiem jest również motywacja uczącego się i jego potrzeby. Za oczywiste przyjmuje się, że wybór konkretnej metody musi poprzedzić diagnoza wstępna, kładąca nacisk na rozpoznanie potrzeb uczącego się. Szczególnie istotna jest ona w wypadku dorosłych,

k którzy pragną przyswoić język, kierując się najczęściej motywami determinowanymi swoistą koniecznością zawodową lub względami ambicjonalnymi.

Nie ma wątpliwości, że specyfika uczenia się języka obcego wynika ze społecznego kontekstu tego procesu. Nauka ta to nie tylko przyswojenie pewnych umiejętności, systemu zasad lub gramatyki, to również czynnik zmian w obrazie samego siebie, możliwość przyswojenia przez osobę uczącą się nowych społecznych i kulturowych zachowań oraz sposobów bycia. Uczenie się i nauczanie języka obcego zdeterminowane jest wieloma czynnikami psychologicznymi, które wpływają w znaczący sposób na skuteczność nabywania wiedzy. Motywacja stanowi najistotniejszy czynnik skutecznego przyswajania języka obcego, determinując w zasadniczy sposób osiąganie sukcesu. Shekan wskazuje, że może ona przybrać charakter: integracyjny, wewnętrzny, instrumentalny oraz rezultatywny⁴.

W niniejszej pracy uwzględniono ponadto kilka innych determinant skuteczności przyswajania języka obcego, takich jak: inteligencja — analizując szczególnie model inteligencji wielorakiej Gardnera i jego zastosowanie w glottodydaktyce — lateralizacja oraz preferencje sensoryczne ucznia. Ucząc się języka, uruchamiamy różne rodzaje inteligencji oraz cały potencjał modalnościowy, wykorzystując obydwie półkule mózgowe. Liczne badania⁵ wskazują na istotną rolę lateralizacji w akwizycji języka pierwszego i drugiego. Zagadnienie półkulowości oraz korzystanie z potencjału obydwu półkul mózgowych w nauczaniu języka obcego związane jest również z wyborem i skutecznością różnych metod nauczania. Danesi⁶ wykorzystał pojęcie biomodalności neurologicznej w analizie metod nauczania, które okazały się nieskuteczne ze względu na zbyt silne oddziaływanie wyłącznie na lewą półkulę mózgową, z całkowitym brakiem stymulacji ważnych dla nauczania języka obcego procesów charakterystycznych dla prawej półkuli mózgowej. S. Krashen, H. Seliger i D. Hartnett udowodnili⁷ w badaniach hipotezę zakładającą, iż osoby z dominacją lewej półkuli mózgowej preferują dedukcyjny styl nauczania, a osoby o dominacji prawej półkuli odnoszą większe sukcesy w indukcyjnym sposobie nauczania. E. Stevick podkreśla⁸, że uczniowie

⁴ P. SHEKAN: *Individual Differences in Second — Language Learning*. London—New York: Arnold, 1989.

⁵ J. SCHUMANN: *The Neurobiology of Affect in Language*. *Language Learning Monograph Series*. Michigan: University of Michigan, Blackwell Publishers, 1998; por. T. SCOVEL: *Questions Concerning the Application of Neurolinguistic Research to Second Language Learning/Teaching*. "TESOL Quarterly" 1982, 16, s. 323—331; por. H.W. SELIGER: *On the Possible Role of the Right Hemisphere in Second Language Acquisition*. "TESOL Quarterly" 1982, 16, s. 308—314.

⁶ M. DANESI: *Neurological Bimodality and Theories of Language Teaching*. "Studies in Second Language Acquisition" 1988, 10, s. 13—31.

⁷ S. KRASHEN, H. SELIGER, D. HARTNETT: *Two Studies in Adult Second Language Learning*. "Kritikon Litterarum" 1974, 2/3.

⁸ E. STEVICK: *Teaching and Learning Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

z lewopółkulowością, ucząc się języka obcego, lepiej przyswajają pojedyncze słowa, detale językowe, sprawniej przeprowadzają operacje lingwistyczne i radzą sobie z myśleniem abstrakcyjnym, klasyfikacjami oraz gramatyczną reorganizacją. Uczniowie o dominacji prawej półkuli mózgu z kolei skuteczniej operują całym zdaniem, nie skupiając się na jego pojedynczych częściach składowych, lepiej posługują się metaforą i generalizacją oraz skuteczniej wykorzystują kreatywność, intuicję językową, a także precyzyjniej wyczuwają reakcje emocjonalne. W ostatnich latach podkreśla się konieczność korzystania z potencjału obydwu półkul mózgowych⁹ w nauczaniu języków obcych przez stosowanie metod nauczania stymulujących ucznia w sposób holistyczny. W niniejszej pracy przedstawiono wyniki badań wykorzystywania autorskiej metody Future Learning System w nauczaniu języka obcego. Metoda ta w szczególności sposób integruje funkcje prawej i lewej półkuli mózgowej, uwzględniając ponadto różne typy inteligencji oraz preferencje sensoryczne ucznia.

Future Learning System (FLS) to metoda, która integruje wiele efektywnych, nowoczesnych technik i strategii nauczania języka obcego. Najistotniejszymi jej elementami składowymi są:

- twórcza wizualizacja i relaksacja,
- kinezylogia edukacyjna,
- mnemotechniki,
- mind mapping, czyli tworzenie map umysłowych,
- drama kreatywna — komponent najważniejszy.

Integracja przywołanych technik sprawia, że FLS możemy rozpatrywać jako metodę, która uwzględnia postulaty najnowszych osiągnięć psychologii uczenia się oraz zgodna jest z ujawnionymi w ostatnich latach trendami przyspieszonego uczenia się, zapewniając:

- multisensoryczny przekaz nowej wiedzy językowej (symultaniczne doświadczenia audytywne, wizualne i kinestetyczne),
- eksplorowanie i docieranie do różnych typów inteligencji za pomocą dramy i innych form aktywizacji,
- równoczesne angażowanie intelektu, emocji i ciała ucznia,
- synchronizację prawej i lewej półkuli w procesie nauczania.

Szczegółowo komponenty FLS zostały omówione w rozdziale trzecim.

Drama, stanowiąca podstawę metody FLS, wymaga otwarcia i gotowości do zabawy. Takie nastawienie tworzy atmosferę niezbędną do eksperymentowania umożliwiającego przypatrywanie się rzeczom, jakby były czymś innym niż w rzeczywistości. Usuwamy warstwa po warstwie blokady, utrwalone opinie i stereotypy, zawierając jednocześnie umowę, że będziemy się bawić swoimi pomysłami, myślami, uczuciami i naszymi ciałami. Taka gotowość do zabawy

⁹ M. ŻYLIŃSKA: *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2007.

nie jest sprawą błahą. Zabawa zakłada bowiem świadome przyjmowanie roli. W dramie rozwijamy kreatywność i wyobraźnię dzięki zaangażowaniu się w improwizowanie i tworzenie, interpretację tekstu, eksplorowanie i rozwijanie roli, dramatyczną akcję oraz często dzięki przedstawieniom teatralnym służącym różnym celom i różnym odbiorcom. Drama, zapewniając kontekst, rozwija równocześnie zdolności komunikacyjne, język oraz umiejętność przetwarzania informacji i zdolność negocjacji, stwarza możliwość mówienia i prowadzenia dyskusji w roli oraz stymuluje umiejętność pisania. Motywuje słuchaczy do wyrażania się w sposób wyraźny i ekspresyjny oraz zachęca do aktywnego słuchania innych. Drama rozwija cały szereg gestów i zachowań, podkreślając rolę kontaktu wzrokowego, kinezy i proksemiki. Komunikacja niewerbalna wzmacnia znaczenie komunikatów werbalnych. Drama opiera się na rozwoju technik aktywnego słuchania i umiejętności odpowiedzi. Pozwala na rozumienie subtelności znaczeniowych oraz przekazu emocjonalnego zawartego często „między słowami”. Wykorzystuje techniki aktywnego słuchania w roli i poza nią. Drama zapewnia multisensoryczne środowisko nauczania, w którym słuchacze zdolni są do tworzenia niepowtarzalnych pomysłów, wspólnego rozwiązywania problemów, wyrażania uczuć za pomocą różnych form i strategii. Wzbudza ciekawość, chęć odkrywania i eksperymentowania. W dramie uczenie się bazuje na tym, co uczniowie już wiedzą i wnoszą do sytuacji dramowej. Nauczyciel regularnie przekazuje uczącym się informacje zwrotne (w roli i poza nią). Stosowane strategie umożliwiają metamyślenie oraz uruchamiają spekulowanie na temat tego, co będzie później. Uczestnicy zachęceni są do powtórzenia i raportowania tego, co było wcześniej, mogą sami stawiać pytania, na które drama ma dostarczyć odpowiedzi.

5.2. Założenia badawcze

5.2.1. Przedmiot, cele oraz etapy badań

Badania naukowe — jak wspomniano — mogą oferować wyjaśnienia na różnym poziomie ogólności, w zależności od przyjętego modelu badań¹⁰ lub procedury¹¹. Przyjęty model badawczy wynika z celu badań i jeśli za kryterium wyod-

¹⁰ J. BRZEZIŃSKI: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: PWN, 2006, s. 282, cyt. za: K. RUBACHA: *Metodologia badań nad edukacją...*

¹¹ J. BRZEZIŃSKI: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: PWN, 1984, s. 60.

rębnienia przyjmujemy wyjaśnienia nomotetyczne, jak w przypadku niniejszego opracowania, to badanie ma wyjaśnić korelacje występujące pomiędzy różnymi zjawiskami, a przyjęty schemat badań będzie korelacyjnie eksperymentalny.

Przeprowadzone badania miały charakter interdyscyplinarny, a podejmowane analizy stanowią interpretację psycholingwistyczną w wymiarze teoretycznym oraz pedagogiczno-metodyczną w wymiarze praktycznym. Interdyscyplinarne podejście pozwala na holistyczne ujęcie podjętego problemu oraz jego wieloaspektową analizę. Procedura badawcza, obejmująca pewne koncepcyjne oraz instrumentalne czynności, uwarunkowana jest typem prowadzonych badań. Niniejsze opracowanie stanowi połączenie badań teoretycznych, zmierzających do poznania danego zjawiska oraz ustalenia zależności między zmiennymi, z badaniami empirycznymi, których celem jest diagnoza oraz weryfikacja istniejących korelacji.

Przedmiotem przeprowadzonych badań była progresja językowa słuchaczy nauczanych metodą FLS (Future Learning System).

Celem głównym było określenie skuteczności metody Future Learning System (FLS) w nauczaniu języka obcego. Badania miały charakter diagnostyczno-eksploracyjno-weryfikacyjny i obejmowały dwa etapy. Cele szczegółowe sformułowano na każdym etapie.

Etapy badań

Etap I — badania diagnostyczno-eksplanacyjne

Miały na celu:

- ustalenie rozkładu czynników demograficznych, takich jak: płeć, wykształcenie oraz wiek w badanej grupie,
- diagnozę i pomiar inteligencji wielorakiej badanych osób,
- określenie dominacji półkulowej w badanej grupie,
- ustalenie zależności pomiędzy zmiennymi demograficznymi, tj. płcią, wiekiem i wykształceniem, a zmiennymi niezależnymi ubocznymi kontrolowanymi, tj. dominacją półkulową i inteligencją wieloraką (w analizie ścieżek występują one jako zmienne egzogeniczne),
- diagnozę początkowych kompetencji językowych (czytanie, pisanie, mówienie i słuchanie) osób biorących udział w badaniu.

Etap II — badania eksperymentalno-weryfikacyjne

Miały na celu:

- określenie wpływu działania metody FLS na progresję językową w zakresie umiejętności czytania, pisania, słuchania i mówienia,
- sprawdzenie zależności pomiędzy zmiennymi demograficznymi a progresją językową,

— zweryfikowanie przyjętego w badaniach modelu teoretycznego zależności istniejących pomiędzy zmiennymi niezależnymi ubocznymi, tj. typami inteligencji wielorakiej oraz półkulowością a progresją językową ogólną, oraz w zakresie poszczególnych umiejętności.

Do każdego z etapów przeprowadzonych badań sformułowano odpowiednie problemy badawcze oraz hipotezy do problemów rozstrzyganych w drugim etapie.

5.2.2. Problemy badawcze, hipotezy, zmienne, wskaźniki

Problemy badawcze

Punktem wyjścia prowadzonych badań stało się zdiagnozowanie poziomu kluczowych kompetencji językowych słuchaczy, takich jak: mówienie, słuchanie, czytanie i pisanie w języku obcym, które stanowią podstawę oceny ogólnego poziomu sprawności językowej. Ponadto, wytypowano wybrane czynniki osobowościowo-demograficzne, które mogą dywersyfikować skuteczność nabywania języka obcego. Następnie badano zależności przyczynowe występujące pomiędzy zmiennymi niezależnymi ubocznymi. W ostatnim etapie przeanalizowano wpływ czynnika eksperymentalnego (zmiennej niezależnej głównej) na poziom zmiennych zależnych.

Problem główny przyjął formę dwóch pytań:

1. W jaki sposób metoda nauczania języków obcych FLS wpływa na wzrost progresji językowej?
2. Jaka jest zależność pomiędzy półkulowością, typami inteligencji wielorakiej a progresją językową?

Następnie sformułowano **problemy szczegółowe**. Na pierwszym etapie badań diagnostyczno-eksplanacyjnych były to:

1. Jaki jest rozkład zmiennych demograficznych w badanej populacji?
2. Jaka dominacja półkulowa występuje w badanej grupie?
3. Jaki jest rozkład poszczególnych typów inteligencji wielorakiej w badanej grupie?
4. Jaki jest początkowy poziom kompetencji językowych badanych słuchaczy?
5. Jaka jest zależność pomiędzy wiekiem a półkulowością słuchaczy?
6. W jakim stopniu płeć determinuje dominację półkulową badanych osób?
7. Jaka jest zależność pomiędzy płcią a poziomem poszczególnych typów inteligencji wielorakiej?
8. W jaki sposób wiek determinuje poziom określonych rodzajów inteligencji wielorakiej?

9. Jaka jest zależność między wykształceniem i poziomem poszczególnych typów inteligencji wielorakiej?

Na drugim etapie badań eksperymentalno-weryfikacyjnych sformułowano następujące problemy szczegółowe:

1. Jak metoda FLS wpływa na wzrost poziomu czterech podstawowych sprawności językowych (mówienie, słuchanie, pisanie, czytanie)?
2. Jak płeć różnicuje progresję językową w zakresie czterech podstawowych sprawności?
3. W jaki sposób wpływ metody FLS na progresję językową w zakresie czterech sprawności zależy od wieku słuchaczy?
4. Jak wykształcenie słuchaczy różnicuje wpływ metody FLS na progresję językową?
5. Jaka jest zależność pomiędzy półkulowością, typami inteligencji wielorakiej a progresją językową w zakresie podstawowych sprawności?

Hipotezy

Na podstawie analizy literatury, przyjętych zmiennych oraz postawionych w drugim etapie badań pytań badawczych sformułowano hipotezy, które pozwoliły na empiryczną weryfikację przyjętych twierdzeń teoretycznych oraz na sprawdzenie przyjętego modelu teoretycznego.

Hipotezy główne

HG1 Zakłada się, że nauczanie metodą FLS podnosi poziom progresji językowej.

HG2 Istnieje istotna statystycznie zależność pomiędzy półkulowością, inteligencją wieloraką a poziomem progresji językowej.

Hipotezy szczegółowe

HS1 Wiek wpływa na dominację półkulową. Istnieje zauważalna tendencja do bardziej określonej dominacji półkulowej w starszym wieku. Osoby starsze są bardziej „sztywne” w swoich zachowaniach, mniej chętne do synchronizowania prawej i lewej półkuli, a problemy stają się dla nich jednowymiarowe¹². Badania wskazują również na większy udział prawej półkuli mózgowej w procesie uczenia się języka w dzieciństwie, a coraz mniejszy w późniejszym okresie. Dzieci z uszkodzeniem prawej strony mózgu wykazują opóźnienia w zrozumieniu słów oraz użyciu symbolicznych i komunikacyjnych gestów. To zjawisko nie występuje u dorosłych z dysfunkcją prawej półkuli mózgowej, ale badania dowodzą, iż istnieje związek pomiędzy rozumieniem słów i prawą półkulą, ponieważ aby

¹² S. CABAN: *Balance Your Brain Hemispheres*. Vien: Eterna Management S.L., 2004.

zrozumieć nowy wyraz, uczący się integruje informacje z różnych źródeł sensorycznych (wrażenia audytywne, wizualne, kinestetyczne), wspomnienie kontekstu, emocje oraz doświadczenia związane z pierwotnym użyciem nowego słowa. Te funkcje są domeną prawej półkuli mózgowej¹³.

HS2 Płeć różnicuje dominację półkulową. Liczne badania dowodzą, iż istnieją znaczące neurologiczne i anatomiczne różnice między mózgiem kobiet i mężczyzn, które mają istotny wpływ na kognitywną zdolność przyswajania języka i informacji¹⁴. Kobiety, ponieważ mają bardziej rozbudowane ciało modzelowate, wykazują częściej dwustronną lateralizację, mają większe możliwości korzystania z obszaru obydwu półkul; mężczyźni natomiast cechują się wyraźniejszą dominacją jednej z półkul¹⁵.

HS3 Wykształcenie różnicuje dominację półkulową. Osoby z wykształceniem wyższym częściej wykazują dominację lewej, bardziej logicznej, półkuli mózgowej.

HS4 Wiek wpływa na poziom inteligencji wielorakiej. W trakcie rozwoju i edukacji zmienia się poziom poszczególnych typów inteligencji.

HS5 Płeć różnicuje poziom inteligencji wielorakiej. Mężczyźni wykazują wyższy poziom inteligencji matematyczno-logicznej oraz kinestetyczno-przestrzennej¹⁶. Bardziej podkreślają swoje zdolności związane ze sferą kinestetyczną i logiczno-matematyczną, natomiast kobiety wyżej oceniają swoje umiejętności werbalne i interpersonalne¹⁷.

HS6 Wykształcenie słuchaczy różnicuje poziom inteligencji wielorakiej.

HS7 Płeć różnicuje wpływ metody FLS na progresję językową.

HS8 Wpływ metody FLS na progresję językową uzależniony jest od wykształcenia słuchaczy.

¹³ S. THAL, cyt. za: J.L. ELMAN, J. BATES, E.A. JOHNSON, M. KARMILOFF-SMITH, A. PARISI, D.K. PLUNKEN: *Rethinking Innateness*. Cambridge, MA: MIT Press, 1997.

¹⁴ R.M.E. SABBATINI: *Applications of Artificial Neural Networks in Biological Signal Processing*. "MD Computing" 1996, 3(2), s. 165—172.

¹⁵ K. KANSAKU, A. YAMAURA, S. KITAZAWA: *Sex Differences in Lateralization Revealed in the Posterior Language Areas*. "Cerebral Cortex" 2000, no. 10 (9), s. 866—872, a także V.J. BOURNE: *When Left Means Right: an Explanation of the Left Cradling Bias in Terms of Right Hemisphere Specialization*. "Developmental Science" 2004, no. 7, s. 19—24; B. JOHNSON, K. MCKENZIE, J. HAMM: *Cerebral Assymetry for Mental Rotation: Effects of Response Hand, Handedness and Gender*. "NeuroReport" 2002, no. 13, s. 1929—1932; A.P. GEORGOPOULOS, K. WHANG, M.A. GEORGOPOULOS, G.A. TAGARIS, B. AMIRIKIAN, W. RICHTER, S.G. KIM, K. UGURBIL: *Functional Magnetic Resonance Imaging of Visual Object Construction and Shape Discrimination: Relations among Task, Hemispheric Lateralization, and Gender*. "Journal of Cognitive Neuroscience" 2001, no. 13, s. 72—89.

¹⁶ N. DOUGLAS: *Multiple Intelligence Test*. Dostępne w Internecie: http://www.nedprod.com/Niall_stuff/intelligence_test.html [data dostępu: 10.08.2005].

¹⁷ H. GARDNER: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1993; por. IDEM: *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic, 2000.

HS9 Wiek różnicuje wpływ metody FLS na progresję językową.

HS10 Półkulowość różnicuje wpływ metody FLS na progresję językową.

HS11 Inteligencja wieloraka różnicuje wpływ metody FLS na progresję językową.

HS12 Metoda FLS statystycznie najistotniej wpływa na wzrost sprawności mówienia i słuchania w języku obcym. Jak wspomniano w rozdziale trzecim, to metoda stymulująca przede wszystkim te umiejętności. Zastosowanie dramy pozwala na całkowitą immersję w języku drugim i przełamanie lęków związanych z mówieniem.

Zmienne i ich operacjonalizacja

Wyróżnione zmienne, ich wskaźniki oraz sposób pomiaru przedstawiono w tabeli 2. Za zmienną niezależną główną eksperymentalną uznano autorską metodę nauczania języka obcego FLS. Jako zmienne niezależne uboczne kontrolowane przyjęto: półkulowość, czyli dominację prawej lub lewej półkuli, oraz inteligencję wieloraką, czyli poziom poszczególnych typów inteligencji. Ponadto, do zmiennych ubocznych kontrolowanych zaliczono zmienne demograficzne: wiek, wykształcenie i płeć słuchaczy.

Tabela 2

Wykaz zmiennych niezależnych

Zmienna niezależna główna eksperymentalna, manipulowalna X — metoda nauczania FLS	
Zmienne niezależne uboczne kontrolowane	Wskaźniki
Półkulowość	
X ₁ — dominacja lewej półkuli	Wynik testu na półkulowość (wskaźnik WD)
X ₂ — dominacja prawej półkuli	
X ₃ — brak dominacji	
Inteligencja wieloraka	
X ₄ — lingwistyczna	Wynik w kwestionariuszu inteligencji wielorakiej
X ₅ — matematyczno-logiczna	
X ₆ — wizualno-przestrzenna	
X ₇ — muzyczna	
X ₈ — interpersonalna	
X ₉ — intrapersonalna	
X ₁₀ — kinestetyczna	
Zmienne demograficzne	
X ₁₁ — płeć	Dane z metryczki
X ₁₂ — wiek	Liczba lat życia
X ₁₃ — wykształcenie	Typ ukończonej szkoły

Jako zmienną zależną przyjęto progresję językową oraz poziom poszczególnych kompetencji językowych: czytania, pisania, mówienia i słuchania w języku obcym.

Wykaz wszystkich uwzględnionych w badaniach zmiennych zależnych wraz ze wskaźnikami umieszczono w tabeli 3.

Tabela 3

Wykaz zmiennych zależnych

Zmienna zależna Y, ogólna progresja językowa	
Kompetencje językowe	Wskaźniki
Y ₁ — progresja mówienia	Wyniki testu sprawdzającego poziom kompetencji językowych
Y ₂ — progresja słuchania	
Y ₃ — progresja czytania	
Y ₄ — progresja pisania	

Model zależności pomiędzy zmiennymi

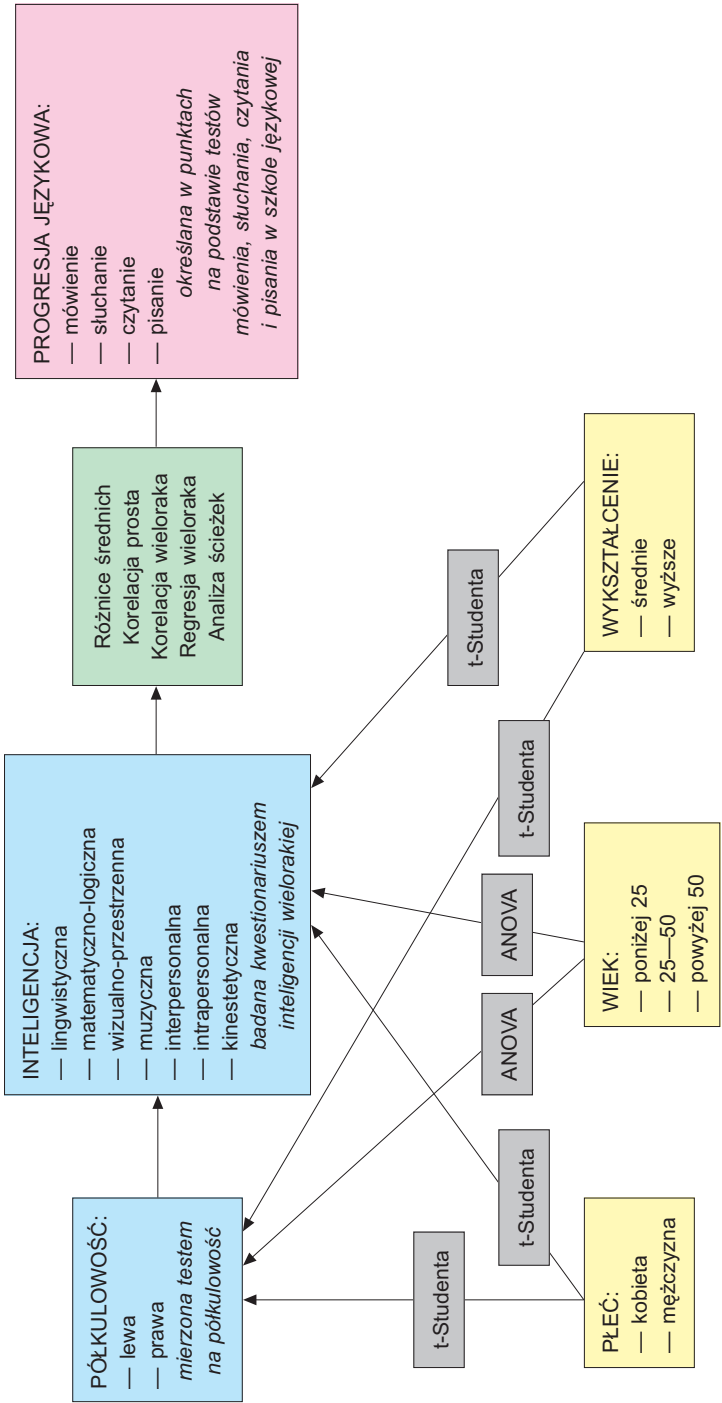
Na schemacie 3 przedstawiono ogólny zarys zależności między zmiennymi, wynikający z przyjętego w prowadzonych badaniach modelu teoretycznego. Model ten odzwierciedla wybrane zależności prezentowane w literaturze przedmiotu, dotyczące wpływu wybranych czynników osobowościowych i demograficznych na poziom opanowania języka drugiego, z uwzględnieniem poszczególnych kompetencji językowych¹⁸. Zakłada oddziaływanie półkulowości oraz typu inteligencji wielorakiej na progresję w zakresie mówienia, słuchania, czytania i pisanie w języku obcym. Zależność ta została poddana analizie ścieżek, w której zbadano efekt bezpośredni wpływu półkulowości na progresję językową oraz efekt pośredni z uwzględnieniem typu inteligencji. Analiza ścieżek należy do najlepiej opracowanych technik z rodziny metod interpretacji przyczynowej, opartych na statystycznej analizie danych. Pozwala ona na bogatszą przyczynową interpretację zależności między zmiennymi. Dopuszcza bardziej złożoną strukturę relacji między nimi, dzięki czemu możliwa jest analiza efektów bezpośrednich i pośrednich wiążących zmienne. Analiza ścieżek nie prowadzi do arbitralnej hierarchii istotnościowej zmiennych oraz jest swoistą metodą testowania teorii, gdyż weryfikowana struktura zależności przyczynowych powstaje wyłącznie jako konsekwencja teorii. W modelu przyczynowym wyróżnia się dwie kategorie zmiennych: egzogeniczne, których zmienność zdeterminowana jest przyczynami leżącymi poza rozpatrywanym modelem, oraz endogeniczne, których zmienność jest wyjaśniana oddziaływa-

¹⁸ *Nauczanie języków obcych...*; por. R.C. GARDNER: *Correlation, Causation, Motivation and Second Language Acquisition*. "Canadian Psychology" 1999, 40.

Schemat 3

Zależności między zmiennymi

OGÓLNY SCHEMAT ZALEŻNOŚCI MIĘDZY ZMIENNYMI
(zastosowane metody badania zależności)



niem innych zmiennych z modelu. Wyniki analizy ścieżek zostaną omówione w dalszej części pracy.

W prezentowanym modelu uwzględniono również zmienne demograficzne, takie jak: płeć, wiek oraz wykształcenie, które mogą różnicować półkulowość oraz typ inteligencji wielorakiej. Zależności te zbadano za pomocą testu t-Studenta oraz wieloczynnikową analizą wariancji ANOVA. Schemat 3 ilustruje zależności między zmiennymi.

W celach obliczeniowych oraz dla przejrzystości prezentowanych wyników w tabeli 4 przedstawiono listę wszystkich zmiennych występujących w prowadzonych badaniach wraz ze stosowanymi symbolami oraz z zakresem pomiarowym.

Tabela 4

Wykaz wszystkich zmiennych z ich symbolami użytymi w badaniach

Numer	Nazwa zmiennej	Symbol	Zakres pomiarowy
1	2	3	4
Informacje z metryczek testów			
1	Płeć	PLEĆ	kobieta, mężczyzna
2	Wiek	WIEK	poniżej 25, 25—50, powyżej 50
3	Wykształcenie	WYKSZ	średnie, wyższe
Wyniki testu na półkulowość			
4	Dominacja lewej półkuli	DL	20—0
5	Dominacja prawej półkuli	DP	0—20
6	Półkulowość (lewa minus prawa)	WD	−20—+20
Wyniki testu inteligencji wielorakiej			
7	Inteligencja lingwistyczna	IL	0—20
8	Inteligencja matematyczno-logiczna	IMAT	0—20
9	Inteligencja wizualno-przestrzenna	IWP	0—20
10	Inteligencja muzyczna	IM	0—20
11	Inteligencja interpersonalna	INTER	0—20
12	Inteligencja intrapersonalna	INTRA	0—20
13	Inteligencja kinestetyczna	IKIN	0—20
Początkowe kompetencje językowe (wyniki testów językowych)			
14	Mówienie — kompetencje początkowe	MPOCZ	0—25
15	Słuchanie — kompetencje początkowe	SPOCZ	0—25
16	Czytanie — kompetencje początkowe	CPOCZ	0—25
17	Pisanie — kompetencje początkowe	PPOCZ	0—25
18	Ogólne kompetencje początkowe	OPOCZ	0—100

cd. tab. 4

1	2	3	4
Końcowe kompetencje językowe (wyniki testów językowych)			
19	Mówienie — kompetencje końcowe	MKON	0—25
20	Słuchanie — kompetencje końcowe	SKON	0—25
21	Czytanie — kompetencje końcowe	CKON	0—25
22	Pisanie — kompetencje końcowe	PKON	0—25
23	Ogólne kompetencje końcowe	OKON	0—100
Progresja językowa (kompetencje końcowe minus kompetencje początkowe)			
24	Progresja mówienia	PM	0—100
25	Progresja słuchania	PS	0—100
26	Progresja czytania	PC	0—100
27	Progresja pisanania	PP	0—100
28	Progresja ogólna	PO	0—100

5.3. Metody badań i procedura weryfikacji hipotez

Rozwiązanie postawionego problemu badawczego wymaga zastosowania odpowiednich metod i technik badawczych. Metoda badawcza określa wąsko lub szeroko pojęte, ogólne lub nawet bardzo szczegółowe, powtarzalne procedury czy zespoły procedur służące do rozpoznawania problemów o różnym stopniu ogólności¹⁹. Zastosowano następujące metody pomiaru zmiennych:

1. **I etap — badania diagnostyczno-eksplanacyjne.** Zastosowano tu sondaż diagnostyczny i wykorzystano trzy różne narzędzia pomiaru zmiennych.

Kwestionariusz do badania inteligencji wielorakiej (według A. Smith, 1996)²⁰

Kwestionariusz składa się z 28 pytań badających 7 podstawowych typów inteligencji wielorakiej wyróżnionych przez Gardnera. Twierdzenia są skategoryzowane i do każdego z nich dołączono skalę od 0 do 5, wyrażającą stopień akceptacji danej kwestii. Badani wyrażali akceptację treści poszczególnych twierdzeń, przydzielając odpowiednie punkty od 0 do 5, w zależności od stopnia nasilenia występowania danego zachowania. Każdemu rodzajowi inteligencji przyporządkowano 4 różne pytania. Maksymalnie można było uzyskać wynik

¹⁹ S. NOWAK: *Metody badań społecznych*. Warszawa: PWN, 1985.

²⁰ A. SMITH: *Przyspieszone uczenie się w klasie*. Przeł. A. GAŁĄŻKA. Katowice: WOM, 1997.

20 punktów w zakresie każdej z inteligencji (4×5). Rzetelność kwestionariusza sprawdzono dodatkowo metodą re-testu, poddając dwukrotnemu badaniu, w odstępie 5 tygodni, tę samą grupę osób. Uzyskano w ten sposób współczynnik korelacji na poziomie 0,85 przy $p = 0,05$.

Kwestionariusz do określenia dominacji półkulowej (opracowanie własne)

Kwestionariusz do badania dominacji półkulowej składa się z 20 pytań z możliwością wybrania odpowiedzi A lub B. W każdym pytaniu odpowiedź A lub B skorelowana jest z dominacją prawej lub lewej półkuli mózgowej. Za każdą odpowiedź można otrzymać 1 punkt. Maksymalnie można uzyskać 20 punktów, co świadczy o całkowitej dominacji jednej z półkul. Wynik 12 lub więcej punktów przypisanych jednej ze stron mózgu potwierdza jej dominację. Przedział punktowy od 10 do 12 świadczy o braku dominacji którejkolwiek z półkul. Na podstawie uzyskanego wyniku określono tzw. wskaźnik dominacji (WD). Wskaźnik WD otrzymuje się, odejmując od liczby odpowiedzi wskazujących dominację lewą liczbę odpowiedzi pokazujących dominację prawą. Odpowiedź 14 – 6 oznacza więc 14 odpowiedzi tzw. lewych i 6 odpowiedzi „prawych”. Wskaźnik $WD = 14 - 6 = +8$ wskazuje zatem dominację lewą znaczącą.

WD może przyjmować wartość dodatnią (+), zerową (0) lub ujemną (–):

- dodatni (+) oznacza dominację lewej półkuli,
- ujemny (–) oznacza dominację prawej półkuli,
- zerowy (0) oznacza brak dominacji.

W arkuszach odpowiedzi, wypełnianych przez badane osoby, WD przyjął wartości podane w tabeli 5.

Tabela 5

Wartości wskaźnika WD

Wartości wskaźnika WD									
+20	+18	+16	+14	+12	+10	+8	+6	+4	+2
0									
–2	–4	–6	–8	–10	–12	–14	–16	–18	–20

Przykłady:

- $WD = +16$ oznacza, że badana osoba, wypełniając arkusz odpowiedzi, 18 razy (na 20 możliwych) wybrała odpowiedź wskazującą na dominację półkuli lewej, a w 2 przypadkach — prawej; wynika to z odejmowania: $18 - 2 = 16$;
- $WD = -8$ oznacza, że 6 razy (na 20 możliwych) wybrano odpowiedź dla dominacji lewej, a w 14 przypadkach dla dominacji prawej; wynika to z odejmowania: $6 - 14 = -8$;

- $WD = 0$ oznacza, że 10 odpowiedzi wskazuje na dominację lewą, a 10 na prawą, co interpretuje się jako brak dominacji.

Tabela 6 przedstawia przedziały półkulowości.

Tabela 6

Przedziały półkulowości

Lp.	Wynik liczbowy	Kierunek	Natężenie
1.	20 – 0	lewy	wysoka
2.	19 – 1	lewy	
3.	18 – 2	lewy	
4.	17 – 3	lewy	przeciętna (umiarkowana)
5.	16 – 4	lewy	
6.	15 – 5	lewy	
7.	14 – 6	lewy	niska
8.	13 – 7	lewy	
9.	12 – 8	lewy	
10.	11 – 9	lewy	brak dominacji
11.	10 – 10	brak dominacji	
12.	9 – 11	prawy	niska
13.	8 – 12	prawy	
14.	7 – 13	prawy	
15.	6 – 14	prawy	
16.	5 – 15	prawy	przeciętna (umiarkowana)
17.	4 – 16	prawy	
18.	3 – 17	prawy	
19.	2 – 18	prawy	wysoka
20.	1 – 19	prawy	
21.	0 – 20	prawy	

Kwestionariusz poziomu kompetencji językowych (opracowanie własne)

W badaniach wykorzystano również kwestionariusz poziomu kompetencji językowych oceniający 4 podstawowe umiejętności językowe: mówienie, pisanie, czytanie i słuchanie w języku angielskim. Skonstruowany został na podstawie obowiązującego „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego”, który jasno określa poziom kompetencji językowej od A1 do C2. Kwestionariusz pozwolił na określenie poziomu każdej z kompetencji oraz ogólnego poziomu opanowania języka angielskiego. Składa się z 4 części, a każda z nich

zawiera 5 zadań. W każdym zadaniu można było uzyskać maksymalnie 5 punktów, czyli w całości 25 punktów za każdą z kompetencji. Poziom ogólny opomiar języka wskazywała suma punktów uzyskanych w ocenie poszczególnych kompetencji. Maksymalnie można było dostać 100 punktów (4×25).

2. II etap — badania eksperymentalno-weryfikacyjne. Przeprowadzono tu eksperyment pedagogiczny²¹.

Ograniczenia badań pedagogicznych, polegające na niespełnianiu wszystkich wymogów procedury eksperymentalnej (dobór losowy, pełna kontrola nad zmiennymi ubocznymi, powtórzenie eksperymentu przy zachowaniu tych samych warunków), były podstawą wprowadzenia przez badaczy pojęcia *quasi*-eksperyment do tego typu procedury badawczej²². W przeprowadzonych analizach, które stanowią przedmiot niniejszej pracy, wykorzystano model eksperymentalny grup równoległych. Punktem wyjścia był plan eksperymentu z grupami eksperymentalnymi z pomiarem początkowym zmiennych zależnych oraz grupami kontrolnymi z pomiarem początkowym zmiennych zależnych. Jak wcześniej wspomniano, przeprowadzone badanie miało charakter *quasi*-eksperymentu, ponieważ nie zastosowano randomizacji. Przydział osób do badanych grup miał charakter arbitralny i wynikał z celowego wyboru metody nauczania przez słuchaczy zapisujących się na kurs językowy w analizowanej placówce. Brak randomizacji nie pozwolił na całkowite ujednolicenie badanych grup i określenie wariancji wewnątrzgrupowej. Eksperyment trwał od października do czerwca, obejmował 100 godzin dydaktycznych i realizowany był w trzech etapach. W pierwszym przeprowadzono pretest kompetencji językowych w grupie kontrolnej i w grupie eksperymentalnej. W drugim etapie grupa eksperymentalna została poddana działaniu metody FLS w nauczaniu języka angielskiego, a grupa kontrolna nauczana była w sposób tradycyjny. Warto nadmienić, że realizacja jednego poziomu językowego obejmowała 100 godzin dydaktycznych. Każdy temat realizowany był na dwóch spotkaniach, każde z nich to 3 godziny dydaktyczne. W trzecim etapie badań przeprowadzono pomiar końcowy — posttest zmiennych zależnych — w celu zweryfikowania siły wpływu czynnika eksperymentalnego. Wyniki uzyskane przez grupy eksperymentalne porównano z wynikami z grup kontrolnych, aby określić progresję językową słuchaczy w obydwu grupach. Na schemacie 4 przedstawiono przebieg badania eksperymentalnego.

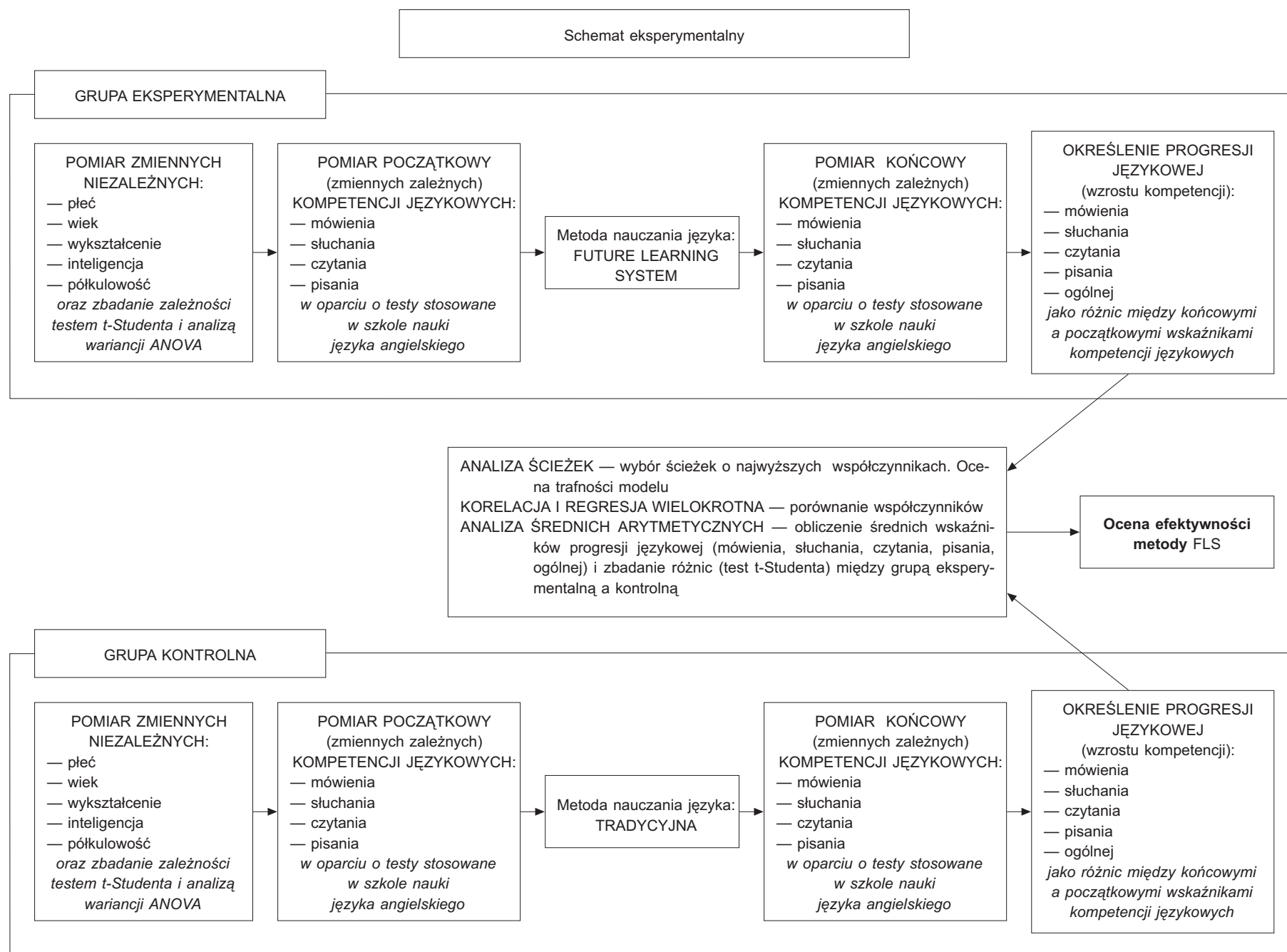
Metody statystyczne wykorzystane w analizie badań

Do opracowania uzyskanego w trakcie badań materiału empirycznego zastosowano następujące metody statystyczne:

²¹ M. ŁOBOCKI: *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa: Impuls, 2000.

²² *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. PALKA. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1998.

Przebieg badań eksperymentalnych



- test t-Studenta,
- analiza wariancji ANOVA,
- korelacja prosta,
- korelacja wielokrotna,
- regresja wielokrotna,
- analiza ścieżek.

Na schemacie zależności między zmiennymi pokazano, na których etapach badań i w odniesieniu do jakich zmiennych zastosowano poszczególne metody statystyczne.

5.4. Procedura i przebieg badań

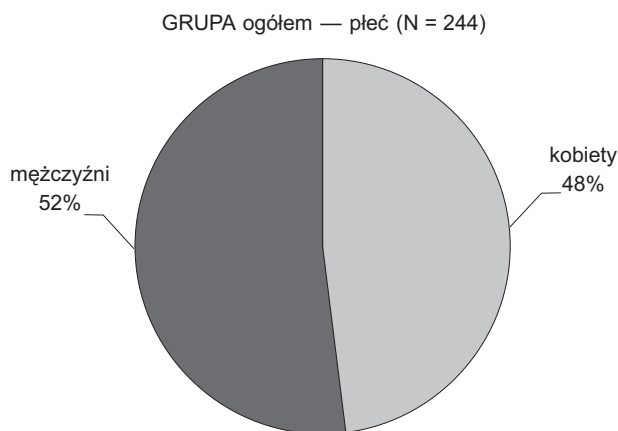
Badania zasadnicze trwały 1 rok szkolny, ale poprzedzone były badaniami pilotażowymi, które pozwoliły na weryfikację metod pomiaru zmiennych oraz określenie kryteriów ich przydatności, czyli trafności oraz rzetelności. Faza pierwsza diagnostyczno-eksplanacyjna badań właściwych obejmowała 316 słuchaczy uczęszczających na kurs językowy w Centrum Edukacyjnym FUTURE. Ze względu na niekompletny materiał badawczy w analizie wyników badań uwzględniono 244 osoby: 184 osoby w grupie eksperymentalnej oraz 60 osób w grupie kontrolnej. W doborze próby badawczej nie zastosowano randomizacji, ponieważ głównym celem było zweryfikowanie autorskiej metody nauczania języka angielskiego, która stosowana jest od wielu lat w Centrum Edukacyjnym FUTURE. Osoby uczęszczające na kursy same wybierały preferowany sposób nauczania (metodę FLS lub metodę tradycyjną). Na pierwszym etapie badań zdiagnozowano poziom inteligencji wielorakiej badanych, ich półkulowość oraz poziom 4 podstawowych umiejętności językowych: słuchania, czytania, pisania i mówienia w języku angielskim. Ponadto, ustalono rozkład czynników demograficznych, takich jak: płeć, wykształcenie oraz wiek w badanej grupie. Po przeprowadzonych badaniach diagnostyczno-eksplanacyjnych przystąpiono do drugiego etapu: badań eksperymentalno-weryfikacyjnych; wyodrębniono 20 grup eksperymentalnych i 6 grup kontrolnych. W każdej grupie było średnio po 10 osób, zgodnie z obowiązującymi w Centrum Edukacyjnym FUTURE zasadami i regulaminem. Grupy znajdowały się na różnym poziomie językowym, określonym przed rozpoczęciem eksperymentu. Eksperymentem objęto łącznie 184 osoby. Trwał on 1 rok szkolny, od października do czerwca, i obejmował 100 godzin dydaktycznych. W grupach eksperymentalnych stosowano metodę FLS, a w grupach kontrolnych — metodę tradycyjną. Zajęcia prowadzone były przez tych samych nauczycieli, zarówno w grupach eksperymentalnych, jak i kontrolnych. Wszyscy lektorzy stosujący metodę FLS uczest-

niczyli w szkoleniach metodycznych prezentujących tę technikę i uzyskali odpowiednie certyfikaty potwierdzające ich kwalifikacje. Po zakończeniu eksperymentu dokonano ponownego pomiaru zmiennych zależnych, tj. poziomu umiejętności językowych, z uwzględnieniem wszystkich zmiennych niezależnych ubocznych. Analiza statystyczna pozwoliła na weryfikację postawionych hipotez.

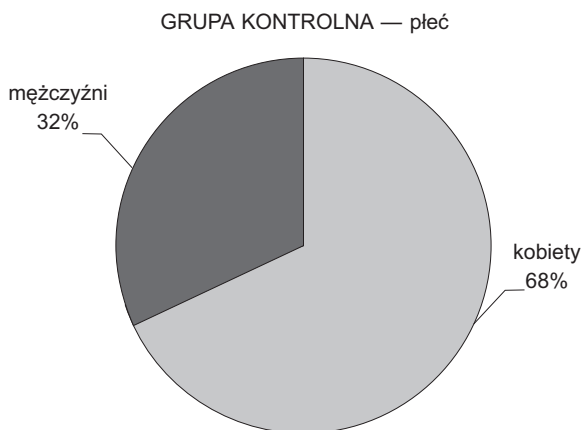
5.5. Charakterystyka badanej grupy pod względem zmiennych demograficznych

Wykresy i tabele przedstawione w tym podrozdziale prezentują rozkład danych demograficznych w całej badanej grupie oraz z podziałem na grupę kontrolną i eksperymentalną. W pełni obrazuje to strukturę obydwu grup, które, jak wspomniano wcześniej, wybrane zostały celowo w związku ze specyfiką prowadzonych badań.

W eksperymencie wzięły udział 244 osoby, z czego 52% stanowili mężczyźni, a 48% — kobiety. Wykresy 1, 2, i 3 przedstawiają rozkład płci w obydwu badanych grupach: kontrolnej oraz eksperymentalnej. W grupie kontrolnej, którą stanowiło 60 osób, 32% to mężczyźni, a 68% to kobiety. W grupie eksperymentalnej, która liczyła 184 osoby, proporcja jest nieco inna, bo 58% to mężczyźni, a 42% to kobiety.



Wykres 1. Rozkład liczebności zmiennej płeć w badanej grupie



Wykres 2. Rozkład liczebności zmiennej płeć w grupie kontrolnej

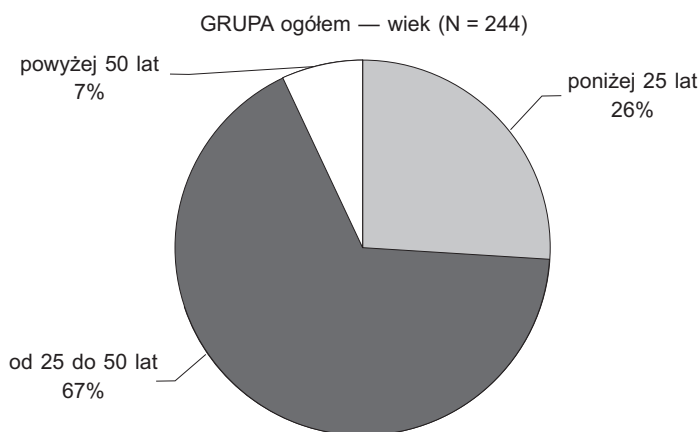


Wykres 3. Rozkład liczebności zmiennej płeć w grupie eksperymentalnej

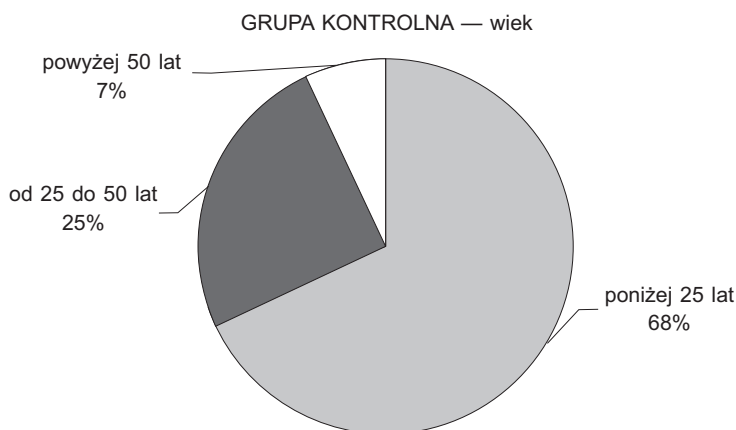
Uzyskany wynik może świadczyć o tym, iż mężczyźni uczęszczający na kurs języka angielskiego w Centrum Edukacyjnym FUTURE częściej wybierali niekonwencjonalną metodę nauczania FLS, zorientowaną bardziej na rozwój komunikacyjnych umiejętności słuchaczy, a wymagającą opanowania gramatyki języka angielskiego w mniejszym stopniu.

Badania prowadzone były w 3 grupach wiekowych: poniżej 25 lat, od 25 do 50 lat oraz powyżej 50 lat.

W analizowanej grupie większość słuchaczy to osoby w wieku od 25 do 50 lat, które stanowią aż 67% całej próby badawczej. 26% to młodzi w wieku poniżej 25 lat, a najmniejsza grupa to osoby powyżej 50. roku życia, które stanowią 7% całej populacji (wykres 4). Wykresy 5 i 6 ilustrują rozkład przedziałów wiekowych w grupie kontrolnej i eksperymentalnej. W grupie kontrolnej naj-



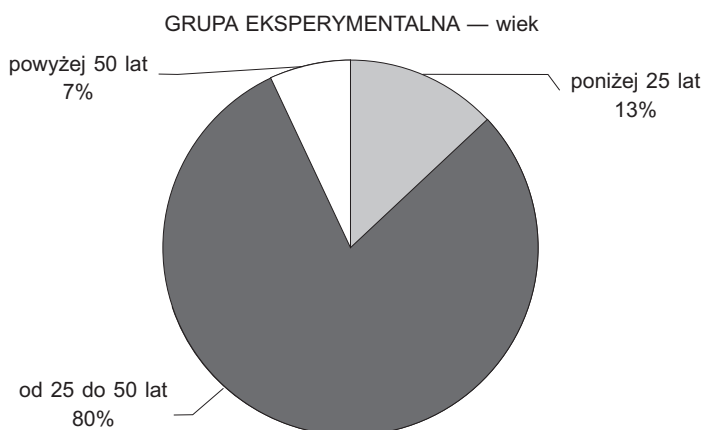
Wykres 4. Rozkład liczebności zmiennej wiek w badanej grupie



Wykres 5. Rozkład liczebności zmiennej wiek w grupie kontrolnej

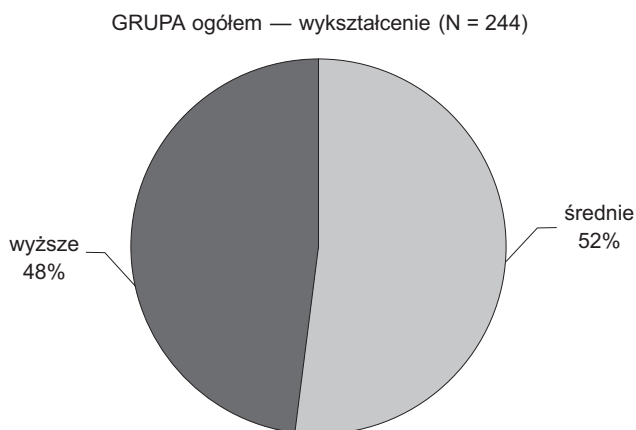
większą grupę wiekową, bo aż 68%, stanowiły osoby poniżej 25. roku życia. 25% to słuchacze pomiędzy 25. a 50. rokiem życia i najmniejsza grupa — 7% — to osoby powyżej 50 lat. W grupie eksperymentalnej rozkład wieku jest nieco inny: największa grupa, stanowiąca aż 80%, to osoby pomiędzy 25. a 50. rokiem życia, 13% to słuchacze poniżej 25. roku życia, a 7% to osoby powyżej 50 lat.

Rozkład wieku w obydwu grupach wskazuje, iż większość młodych poniżej 25. roku życia wybiera tradycyjny sposób nauczania, natomiast osoby aktywne zawodowo, w wieku 25—50, chętniej wybierają kursy prowadzone metodą FLS. Zróżnicowanie to jest spowodowane różnorodnością potrzeb obydwu grup i specyfiką proponowanych kursów. Ludzie młodzi wybierają metodę tradycyjną, która lepiej przygotowuje słuchaczy do zdawania różnego rodzaju egza-



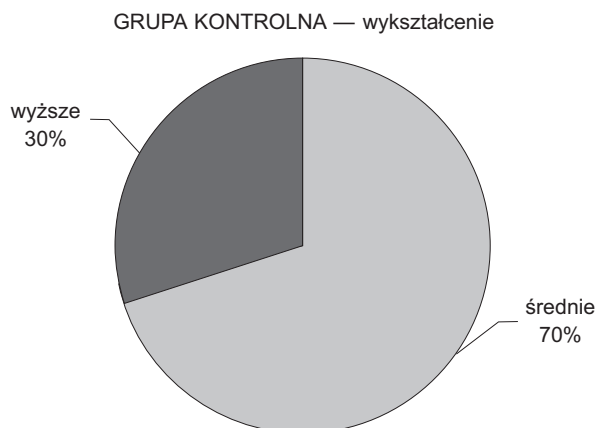
Wykres 6. Rozkład liczebności zmiennej wiek w grupie eksperymentalnej

minów, np. maturalnych, w dużej mierze sprawdzających wiedzę gramatyczną. Natomiast osoby aktywne zawodowo uczą się języka angielskiego głównie w celu nabycia lub poprawy umiejętności komunikacyjnych. Kursanci powyżej 50. roku życia nie wykazują żadnej preferencji, stanowiąc 7% populacji w obydwu badanych grupach.

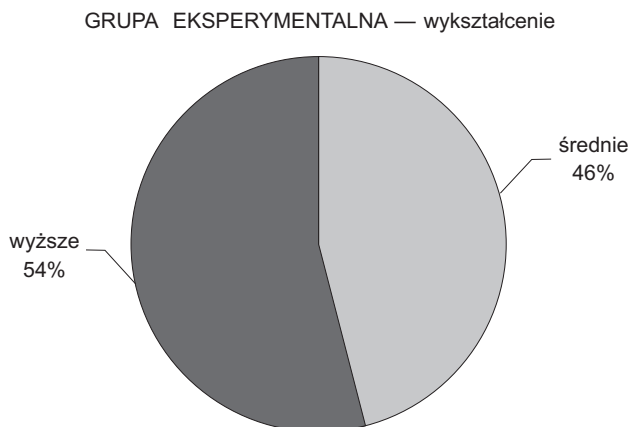


Wykres 7. Rozkład liczebności zmiennej wykształcenie w badanej grupie

W badanej grupie 244 osób 52% kursantów posiadało wykształcenie średnie, a 48% wykształcenie wyższe (wykres 7); nie było tu osób z wykształceniem podstawowym. Na wykresach 8 i 9 przedstawiono procentowy rozkład wykształcenia w grupie kontrolnej i eksperymentalnej. W grupie kontrolnej aż 70% to słuchacze z wykształceniem średnim, a 30% to osoby z wykształceniem wyższym, co wydaje się logiczną konsekwencją faktu, iż w grupie tej więk-



Wykres 8. Rozkład liczebności zmiennej wykształcenie w grupie kontrolnej



Wykres 9. Rozkład liczebności zmiennej wykształcenie w grupie eksperymentalnej

szość słuchaczy stanowili młodzi poniżej 25. roku życia, będący często w trakcie zdobywania wykształcenia wyższego. W grupie eksperymentalnej 54% to osoby z wykształceniem wyższym, a 46% to słuchacze z wykształceniem średnim, a więc zróżnicowanie jest niewielkie, co świadczyć może o potrzebie kształcenia językowego osób znajdujących się na różnych stanowiskach i wykonujących różną pracę.

5.5.1. Porównanie liczbowe zmiennych demograficznych w badanej grupie

W niniejszym podrozdziale przedstawiono liczbowe zestawienie analizowanych cech demograficznych próby badawczej, z uwzględnieniem całej grupy oraz z podziałem na grupę kontrolną i eksperymentalną.

W grupie 244 osób 126 słuchaczy to kobiety, a 118 — mężczyźni, z czego 163 osoby mieszczą się w przedziale wiekowym 25—50 (98 mężczyzn i 65 kobiet), 64 osoby są w wieku poniżej 25 lat (40 kobiet i 24 mężczyzn), a tylko 17 kursantów to ludzie powyżej 50. roku życia (13 kobiet i 4 mężczyzn). Zależności te przedstawia tabela 7.

Tabela 7

Rozkład liczebności zmiennych płeć — wiek w badanej grupie

Płeć	Wiek (lata)			Razem
	poniżej 25	25—50	powyżej 50	
Kobiety	40	65	13	118
Mężczyźni	24	98	4	126
O g ó ł e m	64	163	17	244

W grupie 244 badanych większość, bo aż 126 osób, posiada wykształcenie średnie, natomiast 118 osób ma wykształcenie wyższe (tabela 8). Badane kobiety to w większości osoby z wyższym wykształceniem (71 osób), wykształcenie średnie deklarowało 47 spośród nich. W przypadku mężczyzn proporcja jest odwrotna: 79 osób posiada wykształcenie średnie, a 47 mężczyzn ma wykształcenie wyższe.

Tabela 8

Rozkład liczebności zmiennych płeć — wykształcenie w badanej grupie

Płeć	Wykształcenie		Razem
	średnie	wyższe	
Kobiety	47	71	118
Mężczyźni	79	47	126
O g ó ł e m	126	118	244

Tabela 9 przedstawia rozkład zmiennych wiek i wykształcenie w badanej grupie. W grupie 244 osób największy przedział stanowią kursanci w wieku od 25. do 50. roku życia — jest ich 163. Następna co do wielkości grupa to osoby poniżej 25. roku życia — 64, oraz powyżej 50. roku życia — 17. Większość słuchaczy powyżej 50. roku życia, bo aż 14, posiada wykształcenie wyższe. Po-

dobnie jest w grupie osób w przedziale wiekowym 25—50, gdzie 89 kursantów ma wykształcenie wyższe, a 74 — średnie. Nieco inaczej przedstawia się sytuacja w grupie najmłodszej, poniżej 25. roku życia, gdzie większość (49 osób) posiada wykształcenie średnie, a 15 — wyższe. Rozkład ten jest w pełni zrozumiały i wynika niejako z istniejącego systemu edukacji. Wiele osób w Polsce kończy bowiem studia wyższe po 25. roku życia.

Tabela 9

Rozkład liczebności zmiennych wykształcenie — wiek w badanej grupie

Wykształcenie	Wiek (lata)			Razem
	poniżej 25	25—50	powyżej 50	
Średnie	49	74	3	126
Wyższe	15	89	14	118
O g ó ł e m	64	163	17	244

Dla porównania zamieszczono liczbowy rozkład cech demograficznych w grupie kontrolnej i eksperymentalnej.

W 60-osobowej grupie kontrolnej 41 stanowią kobiety i 19 — mężczyźni (tabela 10). Liczba osób w zależności od przedziału wieku uczęszczających na kursy językowe rozkłada się podobnie w obu płciach. Najliczniejszy jest przedział wiekowy do 25 lat (26 kobiet i 15 mężczyzn). Najmniej liczny — przedział powyżej 50 lat (3 i 1). W grupie wiekowej 25—50 lat znalazło się 15 osób: 12 kobiet i 3 mężczyzn.

Tabela 10

Rozkład liczebności zmiennych płeć — wiek w grupie kontrolnej

Płeć	Wiek (lata)			Razem
	poniżej 25	25—50	powyżej 50	
Kobiety	26	12	3	41
Mężczyźni	15	3	1	19
O g ó ł e m	41	15	4	60

Wśród 60 badanych osób 42 mają wykształcenie średnie, a 18 — wyższe (tabela 11). Występują tutaj zasadnicze różnice w poszczególnych przedziałach wiekowych — największa w grupie do 25. roku życia (40 osób z wykształceniem średnim i 1 osoba z wykształceniem wyższym). Jest to uzasadnione w sposób naturalny zasadami systemu szkolnictwa w naszym kraju i przeciętnym wiekiem, kiedy kończy się studia wyższe, a jest on zbliżony do górnej granicy tego przedziału. Proporcje odwracają się (choć różnica jest już mniejsza: 1 i 14 osób) w przedziale wiekowym 25—50 lat. Liczba uczęszczających na kursy językowe powyżej 50. roku życia jest niewielka w badanej próbie, ale osoby z wykształceniem wyższym notują tutaj trzykrotnie większą obecność

(1 i 3 osoby). Wyniki te sugerują, iż słuchacze z wykształceniem wyższym odczuwają większą potrzebę doskonalenia swoich umiejętności językowych.

Tabela 11

Rozkład liczebności zmiennych wykształcenie — wiek w grupie kontrolnej

Wykształcenie	Wiek (lata)			Razem
	poniżej 25	25—50	powyżej 50	
Średnie	40	1	1	42
Wyższe	1	14	3	18
O g ó ł e m	41	15	4	60

Jak pokazuje tabela 12, w badanej grupie kontrolnej 42 osoby mają wykształcenie średnie, natomiast 18 — wyższe. Wśród kursantów z wykształceniem wyższym zdecydowana większość to kobiety — 37%, mężczyźni — tylko 16% (15 i 3 osoby).

Tabela 12

Rozkład liczebności zmiennych płeć — wykształcenie w grupie kontrolnej

Płeć	Wykształcenie		Razem
	średnie	wyższe	
Kobiety	26	15	41
Mężczyźni	16	3	19
O g ó ł e m	42	18	60

Grupę eksperymentalną stanowiły w 42% kobiety i 58% mężczyźni. Zasadnicza większość z nich — aż 80% — to uczestnicy kursów językowych w wieku 25—50 lat. 13% grupy stanowią osoby poniżej 25. roku życia; najmniej liczna grupa to słuchacze, którzy mają więcej niż 50 lat. Wykształcenie osób uczestniczących w kursach językowych w grupie eksperymentalnej rozkłada się prawie po połowie (54% z wykształceniem wyższym i 46% ze średnim).

Wśród 184 osób w grupie eksperymentalnej 77 stanowią kobiety, 107 — mężczyźni (tabela 13). Liczba osób w zależności od przedziału wieku uczęszczających na kursy językowe rozkłada się podobnie w obu płciach. Naj-

Tabela 13

Rozkład liczebności zmiennych płeć — wiek w grupie eksperymentalnej

Płeć	Wiek (lata)			Razem
	poniżej 25	25—50	powyżej 50	
Kobiety	14	53	10	77
Mężczyźni	9	95	3	107
O g ó ł e m	23	148	13	184

liczniejszy jest przedział wiekowy od 25 do 50 lat (53 i 95 osób). Jednakże w przypadku kobiet jest to 69% badanych, a w przypadku mężczyzn aż 89%. Najmniej liczny przedział to powyżej 50 lat (10 i 3 osoby). Słuchacze poniżej 25. roku życia reprezentowani są liczniej przez kobiety (14 pań i 9 panów).

W grupie eksperymentalnej 84 osoby mają wykształcenie średnie, a 100 posiada wykształcenie wyższe (tabela 14). Liczby osób uczących się na kursach

Tabela 14

Rozkład liczebności zmiennych wykształcenie — wiek w grupie eksperymentalnej

Wykształcenie	Wiek (lata)			Razem
	poniżej 25	25—50	powyżej 50	
Średnie	9	73	2	84
Wyższe	14	75	11	100
O g ó ł e m	23	148	13	184

językowych w poszczególnych przedziałach wiekowych są zasadniczo podobne do siebie. Chociaż wart zauważenia jest fakt, że w grupie dorosłych do 25. roku życia więcej jest osób z wykształceniem wyższym (9 — średnie i 14 — wyższe). Procentowy udział osób powyżej 50. roku życia jest identyczny jak w grupie kontrolnej — 7%, ale słuchacze z wykształceniem wyższym mają pięciokrotnie wyższy udział. Środkowy przedział wiekowy jest właściwie taki sam (73 i 75 osób).

Ze 184 osób badanych w grupie eksperymentalnej 84 osoby mają wykształcenie średnie, natomiast 100 kursantów posiada wykształcenie wyższe (tabela 15). Rozkład wykształcenia w zależności od płci wygląda następująco: większość (73%) kobiet ma wykształcenie wyższe, natomiast w wypadku mężczyzn proporcja jest odwrotna — 41% (56 i 44 osoby).

Tabela 15

Rozkład liczebności zmiennych płęć — wykształcenie w grupie eksperymentalnej

Płeć	Wykształcenie		Razem
	średnie	wyższe	
Kobiety	21	56	77
Mężczyźni	63	44	107
O g ó ł e m	84	100	184

Rozkład demograficzny w badanych grupach jest w dużej mierze wynikiem specyfiki prowadzonych w Centrum Edukacyjnym FUTURE zajęć. Jak wcześniej wspomniano — osoby poniżej 25. roku życia częściej uczestniczą w kursach specjalistycznych, przygotowujących je do zdawania różnego rodzaju egzaminów (matura, egzaminy na studiach, egzaminy typu FCE, CAE i inne), stąd

niewielka liczba badanych w grupie eksperymentalnej w tym przedziale wiekowym. Metoda FLS skierowana jest głównie do osób dorosłych, które uczą się języka angielskiego, by rozwijać swoje kompetencje komunikacyjne.

Celem podsumowania w tabeli 16 została przedstawiona charakterystyka ilościowa badanych grup, w zależności od zmiennych demograficznych, które zostały dokładnie opisane wcześniej.

Tabela 16

Porównanie rozkładów liczebności w badanych grupach

Liczebności badanych grup	Grupa eksperymentalna	Grupa kontrolna	Razem
Liczebność ogólna	184	60	244
Zmienna: płeć			
Liczba kobiet	77	41	118
Liczba mężczyzn	107	19	126
Zmienna: wiek			
Liczba osób poniżej 25 lat	23	41	64
Liczba osób od 25 do 50 lat	148	15	163
Liczba osób powyżej 50 lat	13	4	17
Zmienna: wykształcenie			
Liczba osób z wykształceniem średnim	84	42	126
Liczba osób z wykształceniem wyższym	100	18	118

Rozdział 6

Analiza i interpretacja wyników badań własnych

W niniejszym rozdziale przedstawiono wyniki przeprowadzonych badań własnych. W pierwszym podrozdziale zaprezentowano wyniki badań diagnostyczno-eksplanacyjnych, z uwzględnieniem rozkładu kontrolowanych zmiennych ubocznych, takich jak: półkulowość oraz inteligencja wieloraka. Przedstawiono również zależności pomiędzy uwzględnionymi w badaniach zmiennymi demograficznymi a zmiennymi niezależnymi ubocznymi. W drugim podrozdziale natomiast zaprezentowano wyniki badań eksperymentalno-weryfikacyjnych oraz rezultaty przeprowadzonej analizy ścieżek

6.1. Wyniki badań diagnostyczno-eksplanacyjnych

Badania diagnostyczne miały charakter ilościowy i koncentrowały się na rozpoznaniu oraz opisanu określonego stanu rzeczywistości edukacyjnej¹. W niniejszym podrozdziale zaprezentowano wyniki tych analiz, które pozwoliły na określenie poziomu zmiennych niezależnych ubocznych. Ponadto, przedstawiono wyniki badań eksplanacyjnych, mających na celu wyjaśnienie zależności pomiędzy zmiennymi demograficznymi oraz zmiennymi niezależnymi ubocznymi. Uzyskane wyniki zaprezentowano z uwzględnieniem całej grupy oraz z podziałem na kontrolną oraz eksperymentalną, by pełniej zobrazować strukturę obydwu badanych grup, ponieważ — jak wcześniej wspomniano — w bada-

¹ K. RUBACHA: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WAiP, 2008, s. 26; E. BABBIE: *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: PWN, 2004.

niach nie zastosowano randomizacji przy podziale na grupę kontrolną oraz eksperymentalną. Fakt ten spowodowany był specyfiką prowadzonych badań, gdyż uczestnicy kursów świadomie wybierali rodzaj zajęć, w których chcieli uczestniczyć. Interesujące było porównanie grupy kontrolnej i eksperymentalnej już na etapie badań diagnostyczno-eksplanacyjnych.

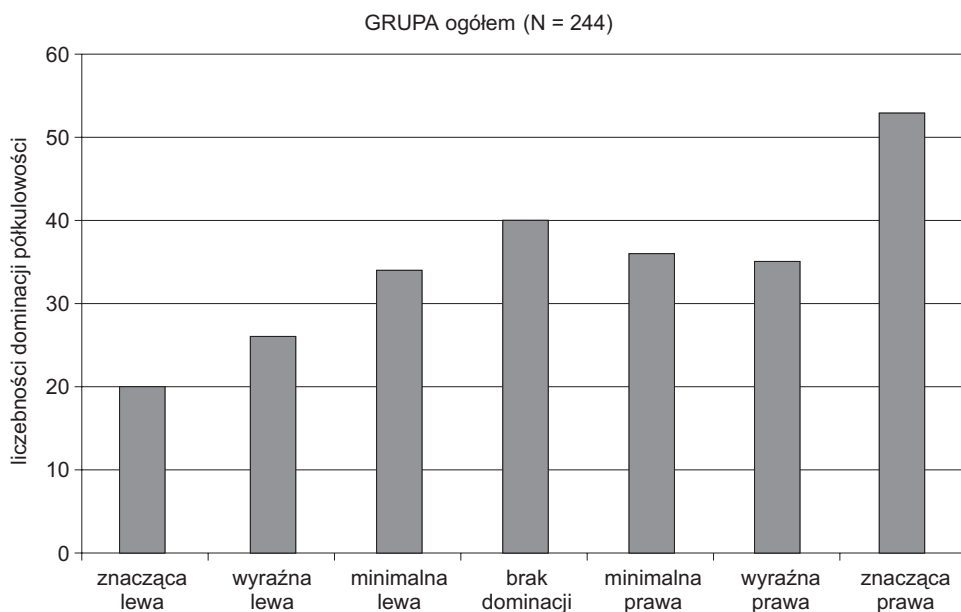
6.1.1. Uwarunkowania neurologiczne, czyli o roli półkulowości w przyswajaniu języka obcego

Rolą mózgu w użytkowaniu i przyswajaniu języka zajmowano się już od XIX wieku, analizując lokalizację w tym organie różnych funkcji językowych. Wykorzystywano informacje dostarczane przez badania nad zaburzeniami mowy u chorych na afazję po urazie mózgu. Uszkodzenie pewnego jego fragmentu powoduje określony typ zakłóceń w funkcjonowaniu organizmu, co pozwala na określenie mapy mózgu i jego działania. Z punktu widzenia funkcji językowych interesujące są półkule mózgowe, które mają swoją specyfikę, różne funkcje i sprawności. W przypadku badania procesu przyswajania języka drugiego wykorzystywano przypadki afazji u osób dwujęzycznych. Wyniki niektórych studiów wskazują na to, że struktury języka drugiego umiejscowione są w prawej półkuli mózgowej. Stwierdzono także, że przy różnorodnych urazach ośrodek języka pierwszego był mniej uszkodzony niż języka drugiego lub odwrotnie, co wskazywałoby na różne umieszczenie struktur języka pierwszego (L1) oraz języka drugiego (L2) w mózgu. Ponadto, język przyswajany wcześniej jest lepiej zakodowany i bardziej odporny na różnego rodzaju uszkodzenia neurologiczne². Im wcześniej przyswajany jest język drugi, tym większe jest zaangażowanie półkuli lewej, im później natomiast — tym większe zaangażowanie półkuli prawej³. W przypadku równoczesnego nabywania języka drugiego z językiem pierwszym obydwa systemy umiejscowione są w półkuli lewej, dlatego dzieci nie są świadome przyswajania dwóch języków. W przypadku osób dorosłych mózg jest już ukształtowany, a zatem mogą tu zachodzić inne zjawiska neurolingwistyczne. Nowe połączenia neurologiczne mogą rozwijać się przez całe życie, ale pewne obszary mózgu są bardziej uwrażliwione na rozwój poszczególnych funkcji w różnych okresach życia. Wiadomo, że język drugi jest łatwiej przyswajany przez mózg, jeśli przedstawiany jest w kontekście społecznym. Zastosowana w badaniach drama zapewnia ów kontekst.

² J. ARABSKI: *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: Śląsk, 1997, s. 69.

³ L. BEEBE: *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. New York: Newbury House, 1988.

W podjętych badaniach analizowano dominację półkulowości uczestników kursów języka angielskiego w kontekście różnych zmiennych demograficznych. Uzyskane wyniki zostaną zilustrowane graficznie i omówione w niniejszym podrozdziale. Wykres 10 obrazuje w badanej grupie osób półkulowość, która wyraża się za pomocą wskaźnika dominacji WD. W grupie tej wyraźnie widać, iż większa liczba badanych wykazuje dominację prawej półkuli mózgowej, bo

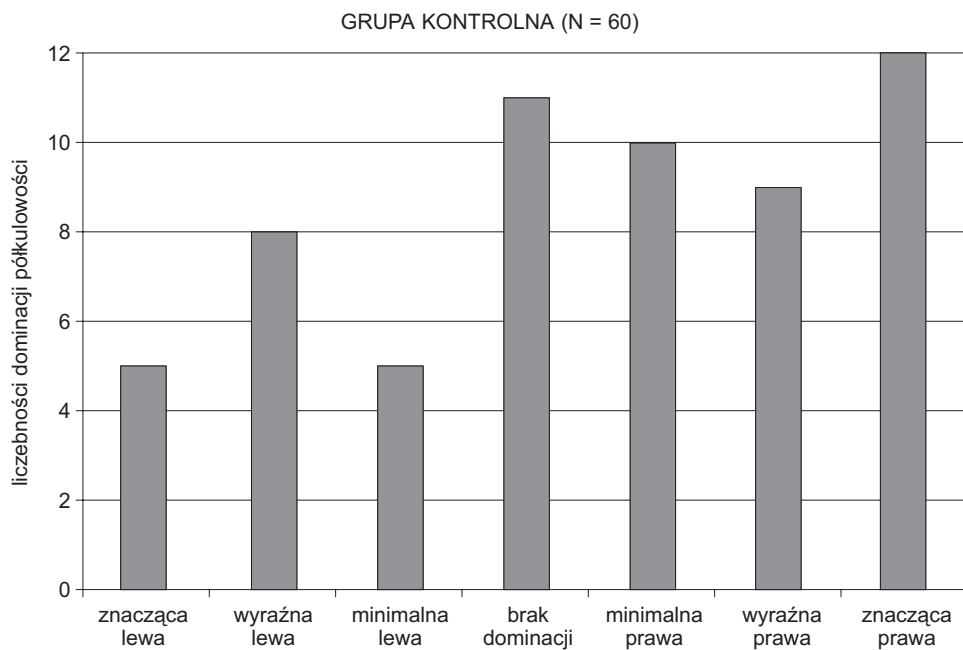


Wykres 10. Rozkład liczebności dominacji półkulowości w badanej grupie

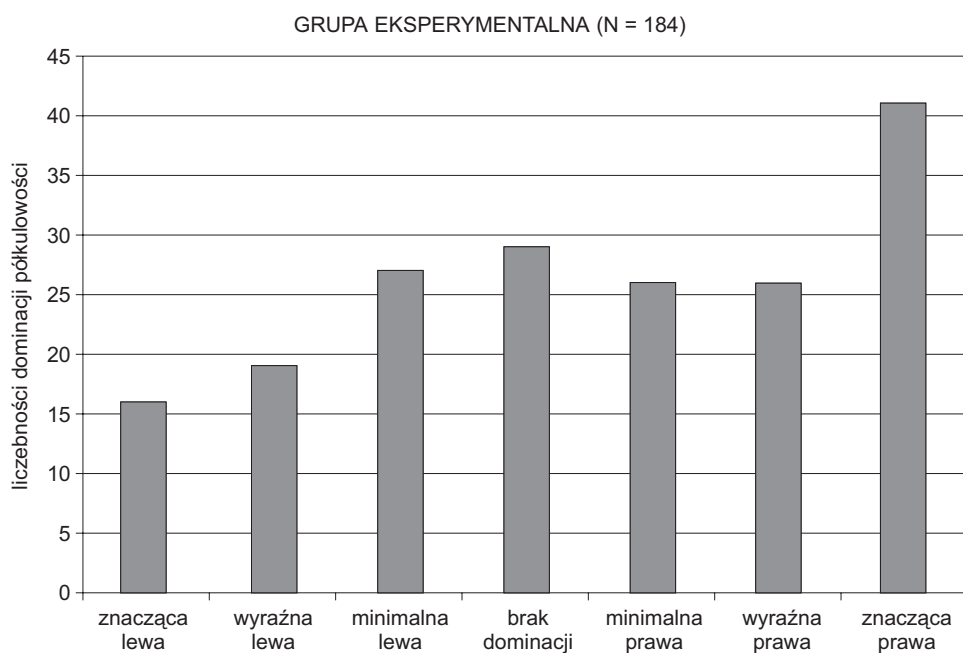
aż 53 osoby mają znaczącą dominację prawej półkuli, 36 osób ma minimalnie prawą, a 35 — wyraźnie prawą, 40 osób zaś nie wykazuje żadnej dominacji. 34 uczestników badań przejawia minimalną dominację lewej cerebralnej półkuli mózgowej, 26 osób reprezentuje wyraźną dominację lewej, a tylko 20 badanych znaczącą lewą. Uwzględniając podział na grupę kontrolną i eksperymentalną, obserwujemy rozkład dominacji półkulowej przedstawiony na wykresie 11 i 12.

W grupie kontrolnej rozkład dominacji półkulowości na próbie N = 60 wygląda następująco. U 11 osób brak tej dominacji. W wypadku 31 kursantów dominuje półkula prawa (w przypadku 12 osób — znacząco, 9 — wyraźnie i 10 — minimalnie). Reszta badanych, czyli 18, przejawia dominację półkuli lewej (5 osób — znacząca dominacja, 8 — wyraźna i 5 — minimalna).

Rozkład półkulowości w grupie kontrolnej wskazuje na przewagę reprezentantów z dominacją prawej półkuli mózgowej, a więc słuchaczy, u których wiodące jest postrzeganie wizualne, intuicyjne i nielinearne.



Wykres 11. Rozkład liczebności dominacji półkulowości w grupie kontrolnej



Wykres 12. Rozkład liczebności dominacji półkulowości w grupie eksperymentalnej

W grupie eksperymentalnej liczebność dominacji półkulowości na próbie $N = 184$ rysuje się następująco. U 29 osób brak dominacji półkulowej, u 93 kursantów dominuje zaś półkula prawa (w przypadku 41 osób — znacząco, 26 — wyraźnie i 26 — minimalnie). Reszta badanych, czyli 62 słuchaczy, reprezentuje dominację półkuli lewej (16 osób — znacząca dominacja, 19 — wyraźna i 27 — minimalna).

Przedstawione wyniki w obydwu badanych grupach pokazują większy udział osób z dominacją prawej półkuli mózgowej wśród uczestników prowadzonych kursów językowych. Potwierdza to przytaczane badania, iż w wypadku osób dorosłych zwiększa się aktywność prawej półkuli w procesie przyswajania języka drugiego. Uzyskane rezultaty obrazują również niezwykle dywersyfikację lateralizacji badanych. Jest to niezwykle istotna informacja wymagająca zastosowania odpowiednich technik i metod nauczania języka angielskiego, które tradycyjnie dostosowane są bardziej do jednostek z dominacją lewej półkuli mózgowej. Osoby wybierające naukę metodą FLS to ludzie, w wypadku których klasyczne podejście, oparte głównie na aktywizowaniu lewej półkuli, nie sprawdziło się do tej pory, stąd chęć spróbowania innej formy nauki.

Otrzymane wyniki są cenną wskazówką również do prowadzenia zajęć metodami bardziej tradycyjnymi, które także wymagają uwzględnienia aktywizacji prawej półkuli mózgowej w planowaniu zajęć.

Półkulowość w kontekście zmiennych demograficznych

Analizując znaczenie półkulowości dla procesu przyswajania języka drugiego, prześledzono też uwarunkowania demograficzne, tj. płeć, wiek i wykształcenie przejawiającej dominację półkulową grupy badanych, weryfikując postawione hipotezy.

Badając poszczególne korelacje między zmiennymi, zastosowano następujące narzędzia statystyczne. Do pomiaru zależności dominacji półkulowości od płci zastosowano test t-Studenta, przy $\alpha = 0,05$. Również pomiar zależności dominacji półkulowości od wykształcenia wykonano, stosując test t-Studenta, przy $\alpha = 0,05$. Aby zbadać zależność dominacji półkulowości od wieku, zastosowano analizę wariancji ANOVA, przy $\alpha = 0,05$.

Półkulowość a wiek

Poszukiwania związków pomiędzy wiekiem a półkulowością sięgają drugiej połowy XX stulecia. W 1967 r. Lenneberg wysunął hipotezę „wieku krytycznego”, zakładającą, że załazek funkcji językowych znajduje się w obu półkulach, ale z wiekiem lewa półkula przejmuje ich coraz więcej⁴. Twierdził on także, że

⁴ E.H. LENNEBERG: *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley, 1967.

u dzieci prawa półkula mózgowa odgrywa większą rolę w przyswajaniu języka (zarówno ojczystego, jak i drugiego) niż u osób dorosłych. Hipoteza ta była wielokrotnie podważana i weryfikowana przez licznych językoznawców i neurologów⁵.

Celem ustalenia zależności pomiędzy półkulowością i wiekiem w badanej grupie przez zweryfikowanie hipotezy szczegółowej HS1 przeprowadzono analizę wariancji, której wyniki zamieszczono w tabeli 17. Rezultaty, przy 2 stop-

Tabela 17

Zależności między półkulowością a wiekiem w badanej grupie N = 244
(analiza wariancji ANOVA)

Zmienna			Liczba stopni swobody		F _{obl}	F _{tab}	Zależność $\alpha = 0,05$
nr	nazwa	symbol	między- klasowa	wewnątrz- klasowa			
X4	Dominacja lewej półkuli	DL	2	241	4,28	3,05	F _{obl} > F _{tab} zależność istnieje
X5	Dominacja prawej półkuli	DP	2	241	4,28	3,05	F _{obl} > F _{tab} zależność istnieje
X6	Półkulowość (wskaźnik) (WD = DL – DP)	WD	2	241	4,28	3,05	F _{obl} > F _{tab} zależność istnieje

niach swobody międzyklasowej i 241 stopniach swobody wewnątrzklasowej, wskazują, iż obliczone wartości krytyczne F dla poszczególnych zmiennych wyniosły 4,28. Tablicowe wartości dla tych samych danych to 3,05. Wyniki te świadczą o istnieniu istotnej zależności statystycznej pomiędzy dominacją półkulowości a wiekiem w badanej grupie. Pozwala to **przyjąć hipotezę szczegółową HS1, zakładającą, iż wiek wpływa na dominację półkulową, i odrzucić hipotezę zerową HS1, twierdzącą, że nie ma zależności pomiędzy wiekiem a dominacją półkulową.**

W tabeli 18 i 19 przedstawiono relacje pomiędzy wiekiem a półkulowością z podziałem na grupę kontrolną i eksperymentalną. Uzyskane wyniki korespondują z licznymi badaniami prowadzonymi przez neurologów⁶, które wskazują, iż wraz z wiekiem aktywizowane są inne obszary mózgu, zmienia się organizacja lateralna oraz inaczej pracuje system pamięci. Neurolodzy wciąż poszukują odpowiedzi na pytanie, czy wiek różnicuje wykorzystywanie różnych strategii poznawczych oraz czy te same strategie poznawcze wraz z wiekiem są regulowane

⁵ S. KRASHEN: *Lateralization, Language Learning and the Critical Period: Some New Evidence*. "Language Learning" 1973, nr 23.

⁶ P. REUTER-LOREN, J. JONDES, E. SMITH: *Age Differences in the Frontal Lateralization of Verbal and Spatial Working Memory Revealed by PET*. "Journal of Cognitive Neuroscience" 2000, no. 121, s. 174–187; publikacja ta stanowi materiał pokonferencyjny American Academy of Neurology z 56. dorocznego spotkania w San Francisco w Kalifornii, 24 kwietnia 2004 r.

Tabela 18

Zależności między półkulowością a wiekiem w grupie kontrolnej N = 60
(analiza wariancji ANOVA)

Zmienna			Liczba stopni swobody		F _{obl}	F _{tab}	Zależność $\alpha = 0,05$
nr	nazwa	symbol	między- klasowa	wewnątrz- klasowa			
X4	Dominacja lewej półkuli	DL	2	57	0,44	3,16	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak
X5	Dominacja prawej półkuli	DP	2	57	0,44	3,16	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak
X6	Półkulowość (wskaźnik) (WD = DL – DP)	WD	2	57	0,44	3,16	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak

Tabela 19

Zależności między półkulowością a wiekiem w grupie eksperymentalnej N = 184
(analiza wariancji ANOVA)

Zmienna			Liczba stopni swobody		F _{obl}	F _{tab}	Zależność $\alpha = 0,05$
nr	nazwa	symbol	między- klasowa	wewnątrz- klasowa			
X4	Dominacja lewej półkuli	DL	2	181	5,13	3,05	$F_{obl} > F_{tab}$ zależność istnieje
X5	Dominacja prawej półkuli	DP	2	181	5,13	3,05	$F_{obl} > F_{tab}$ zależność istnieje
X6	Półkulowość (wskaźnik) (WD = DL – DP)	WD	2	181	5,13	3,05	$F_{obl} > F_{tab}$ zależność istnieje

przez inne obszary mózgu. Wyniki licznych badań dowodzą plastyczności tego organu i zdolności przenoszenia funkcji językowych z jednej półkuli na drugą⁷.

W badaniu zależności dominacji półkulowości od wieku w grupie kontrolnej również zastosowano metodę wariancji ANOVA, przy 2 stopniach swobody międzyklasowej i 57 wewnątrzklasowej. Obliczone wartości krytyczne F dla poszczególnych zmiennych wyniosły 0,44. Tablicowe wartości dla tych samych danych to 3,16. W badaniu nie stwierdzono istotnej zależności statystycznej pomiędzy dominacją półkulowości a wiekiem.

W badaniu zależności dominacji półkulowości od wieku w grupie eksperymentalnej, przy 2 stopniach swobody międzyklasowej i 181 wewnątrzklasowej, obliczone wartości krytyczne F dla poszczególnych zmiennych wyniosły 5,13. Tablicowe wartości dla tych samych danych to 3,05. Wyniki te świadczą o istnieniu istotnej zależności statystycznej pomiędzy dominacją półkulowości a wiekiem w tej grupie badawczej.

⁷ E.H. LENNEBERG: *Biological Foundations of Language...*

Mimo że w grupie kontrolnej nie stwierdzono korelacji pomiędzy wiekiem a półkulowością, zależność ta jest widoczna w całej próbie badawczej oraz w grupie eksperymentalnej, której liczebność jest trzykrotnie wyższa niż w kontrolnej, a więc uzyskane w niej wyniki są bardziej miarodajne.

Półkulowość a płeć

Badania dowodzą, iż istnieją znaczne różnice w sposobie pracy mózgu kobiet i mężczyzn w zakresie przyswajania języka, informacji oraz doświadczania emocji. Celem zbadania istnienia zależności pomiędzy płcią oraz półkulowością przeprowadzono test t-Studenta (przy współczynniku $\alpha = 0,05$), którego wyniki zamieszczono w tabeli 20.

Tabela 20

Zależności między półkulowością a płcią w badanej grupie N = 244 (test t-Studenta)

Zmienna			Płeć				Różnica między średnimi $\alpha = 0,05$	Zależność
nr	nazwa	sym- bol	kobiety (N = 118)		mężczyźni (N = 126)			
			średnia	odch. std.	średnia	odch. std.		
X4	Dominacja lewej półkuli	DL	9,59	2,47	9,22	2,22	nieistotna	brak
X5	Dominacja prawej półkuli	DP	10,41	2,48	10,78	2,23	istotna	istnieje
X6	Półkulowość (wskaźnik) (WD = DL – DP)	WD	–0,81	4,96	–1,56	4,45	nieistotna	brak

Wskazują one na występowanie zależności istotnej statystycznie jedynie pomiędzy dominacją prawej półkuli mózgowej a płcią. Niemniej, analizując uzyskane średnie, zauważamy, że kobiety mają wyższą średnią przy dominacji lewej półkuli mózgowej: 9,59 (odchylenie standardowe 2,47) w stosunku do mężczyzn: 9,22 (przy odchyleniu standardowym 2,22). Potwierdzają to wyniki licznych opracowań z zakresu neurobiologii i neurologii, dowodzące, iż u kobiet częściej dominuje lewa półkula, a u mężczyzn prawa. W przypadku dominacji prawej półkuli mężczyźni uzyskali średnią 10,78 (odchylenie standardowe 2,23), a kobiety 10,41 (przy odchyleniu standardowym 2,48). Uzyskany wynik pozwala jedynie częściowo **przyjąć hipotezę HS2, zakładającą istnienie zależności pomiędzy półkulowością a płcią, ponieważ korelacja istotna statystycznie wystąpiła jedynie w przypadku dominacji prawej półkuli mózgowej oraz płci**. Interesujące jest zatem przeanalizowanie tej relacji w grupie kontrolnej i eksperymentalnej.

W grupie kontrolnej — jak pokazuje tabela 21 — wśród dorosłych uczących się na kursach językowych dominacja półkuli lewej u kobiet wyniosła średnio 9,14 (przy odchyleniu standardowym 2,42), natomiast u mężczyzn — 9,74 (odchylenie standardowe 2,05). Dominacja prawej półkuli wśród kobiet wynosi 10,85 (odchylenie 2,42), wśród mężczyzn 10,26 (przy odchyleniu 2,05).

Tabela 21

Zależności między półkulowością a płcią w grupie kontrolnej N = 60 (test t-Studenta)

Zmienna			Płeć				Różnica między średnimi $\alpha = 0,05$	Zależność
nr	nazwa	sym- bol	kobiety (N = 41)		mężczyźni (N = 19)			
			średnia	odch. std.	średnia	odch. std.		
X4	Dominacja lewej półkuli	DL	9,14	2,42	9,74	2,05	nieistotna	brak
X5	Dominacja prawej półkuli	DP	10,85	2,42	10,26	2,05	nieistotna	brak
X6	Półkulowość (wskaźnik) (WD = DL – DP)	WD	–1,71	4,84	–0,52	4,10	nieistotna	brak

Wyliczony wskaźnik półkulowości dla kobiet wynosi –1,71 (przy odchyleniu standardowym 4,84) i –0,52 dla mężczyzn (odchylenie 4,10). Dane te świadczą o tym, że nie ma istotnej zależności statystycznej między dominacją półkulowości a płcią w badanej grupie, i nie potwierdzają wyniku uzyskanego dla całej próby badawczej.

W grupie eksperymentalnej — jak widać w tabeli 22 — dominacja półkuli lewej u kobiet wyniosła średnio 9,83 (przy odchyleniu standardowym 2,49), natomiast u mężczyzn — 9,13 (odchylenie standardowe 2,25). Dominacja prawej

Tabela 22

Zależności między półkulowością a płcią w grupie eksperymentalnej N = 184 (test t-Studenta)

Zmienna			Płeć				Różnica między średnimi $\alpha = 0,05$	Zależność
nr	nazwa	sym- bol	kobiety (N = 77)		mężczyźni (N = 107)			
			średnia	odch. std.	średnia	odch. std.		
X4	Dominacja lewej półkuli	DL	9,83	2,49	9,13	2,25	istotna	istnieje
X5	Dominacja prawej półkuli	DP	10,17	2,49	10,87	2,25	istotna	istnieje
X6	Półkulowość (wskaźnik) (WD = DL – DP)	WD	–0,34	4,98	–1,84	4,50	istotna	istnieje

półkuli wśród kobiet wynosi 10,17 (odchylenie 2,49), wśród mężczyzn — 10,87 (przy odchyleniu 2,25). Obie te zmienne wykazują istotną różnicę pomiędzy wartościami średnimi i zależność statystyczną pomiędzy dominacją półkulowości a płcią. Wyliczony na podstawie tych danych wskaźnik półkulowości dla kobiet wynosi –0,34 (przy odchyleniu standardowym 4,98) i –1,84 dla mężczyzn (odchylenie 4,50). Wykazuje on również zależność statystyczną od płci. Wyniki te są spójne z rezultatem uzyskanym dla całej próby badawczej, a zatem należałoby odrzucić hipotezę HS2 zerową o braku zależności pomiędzy półkulowością oraz płcią na korzyść hipotezy HS2, zakładającej istnienie zależności pomiędzy półkulowością a płcią, mimo braku tejże korelacji w przypadku grupy kontrolnej.

Półkulowość a wykształcenie

Następną poddaną badaniu zależnością był związek półkulowości i wykształcenia, który zweryfikowano za pomocą testu t-Studenta. Uzyskane wyniki przedstawiono w tabeli 23. W badanej grupie większość osób ma dominującą prawą półkulę mózgową. Dotyczy to zarówno badanych ze średnim wykształce-

Tabela 23
Zależności między półkulowością a wykształceniem w badanej grupie N = 244 (test t-Studenta)

Zmienna			Wykształcenie				Różnica między średnimi $\alpha = 0,05$	Zależność
nr	nazwa	sym- bol	średnie (N = 126)		wyższe (N = 118)			
			średnia	odch. std.	średnia	odch. std.		
X4	Dominacja lewej półkuli	DL	9,25	2,37	9,56	2,33	nieistotna	brak
X5	Dominacja prawej półkuli	DP	10,75	2,37	10,44	2,33	nieistotna	brak
X6	Półkulowość (wskaźnik) (WD = DL – DP)	WD	–1,49	4,74	–0,88	4,67	nieistotna	brak

niem, gdzie średnia wyniosła 10,75 (przy odchyleniu standardowym 2,37), jak i osób z wykształceniem wyższym: 10,44 (przy odchyleniu standardowym 2,33). W przypadku dominacji lewej półkuli jednostki ze średnim wykształceniem uzyskały średnią 9,25 (przy odchyleniu 2,37), a kursanci z wyższym wykształceniem nieco wyższą średnią 9,56 (przy odchyleniu 2,33). Może to świadczyć o tym, iż osoby lepiej wykształcone częściej działają logicznie i dlatego częściej wykorzystują lewą stronę mózgu. Wyliczony na podstawie tych danych wskaźnik półkulowości dla średniego wykształcenia wynosi -1,49 (przy odchyleniu standardowym 4,74) i -0,88 dla wyższego (odchylenie 4,67). Obliczone wartości wskaźnika WD wskazują jednak na brak istotnej statystycznie zależności pomiędzy półkulowością a wykształceniem. Pozwala to **odrzuć hipotezę HS3, zakładającą, że wykształcenie ma związek z dominacją półkulową, i przyjąć hipotezę zerową H3 o braku związku pomiędzy półkulowością**

Tabela 24
Zależności między półkulowością a wykształceniem w grupie kontrolnej N = 60 (test t-Studenta)

Zmienna			Wykształcenie				Różnica między średnimi $\alpha = 0,05$	Zależność
nr	nazwa	sym- bol	średnie (N = 42)		wyższe (N = 18)			
			średnia	odch. std.	średnia	odch. std.		
X4	Dominacja lewej półkuli	DL	9,00	2,31	10,05	2,21	nieistotna	brak
X5	Dominacja prawej półkuli	DP	10,98	2,31	9,94	2,21	nieistotna	brak
X6	Półkulowość (wskaźnik) (WD = DL – DP)	WD	–1,95	4,62	0,11	4,42	nieistotna	brak

Tabela 25

**Zależności między półkulowością a wykształceniem w grupie eksperymentalnej N = 184
(test t-Studenta)**

Zmienna			Wykształcenie				Różnica między średnimi $\alpha = 0,05$	Zależność
nr	nazwa	sym- bol	średnie (N = 84)		wyższe (N = 100)			
			średnia	odch. std.	średnia	odch. std.		
X4	Dominacja lewej półkuli	DL	9,37	2,40	9,47	2,35	nieistotna	brak
X5	Dominacja prawej półkuli	DP	10,63	2,40	10,53	2,35	nieistotna	brak
X6	Półkulowość (wskaźnik) (WD = DL – DP)	WD	–1,26	4,80	–1,06	4,70	nieistotna	brak

oraz wykształceniem. W tabeli 24 i 25 zamieszczono wyniki badania oddzielnie dla grupy kontrolnej i eksperymentalnej.

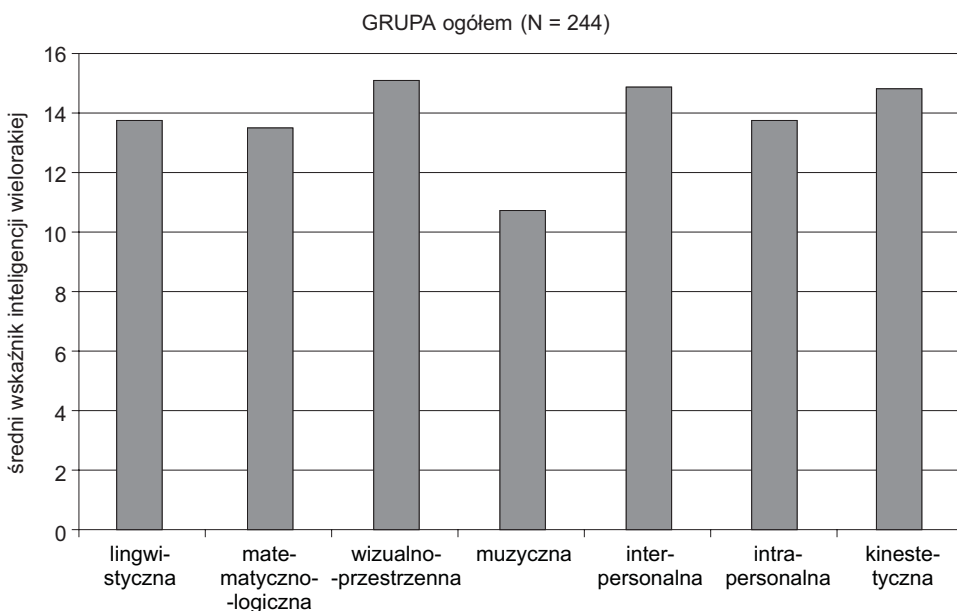
Pomiar zależności dominacji półkulowości determinowanej wykształceniem przeprowadzono za pomocą testu t-Studenta, przy $\alpha = 0,05$. W grupie kontrolnej wśród dorosłych uczących się na kursach językowych dominacja półkuli lewej u osób z wykształceniem średnim wyniosła średnio 9,00 (przy odchyleniu standardowym 2,31), natomiast z wykształceniem wyższym — 10,05 (odchylenie standardowe 2,21). Dominacja prawej półkuli wśród uczących się z wykształceniem średnim to 10,98 (odchylenie 2,31), wśród osób z wykształceniem wyższym — 9,94 (przy odchyleniu 2,21). Wyliczony na podstawie tych danych wskaźnik półkulowości dla średniego wykształcenia wynosi –1,95 (przy odchyleniu standardowym 4,62) i 0,11 dla wyższego (odchylenie 4,42). Świadczy to o tym, że brak jest istotnej zależności statystycznej między dominacją półkulowości a wykształceniem osób badanych, ale wyniki potwierdzają pewną tendencję, iż osoby z wyższym wykształceniem częściej mają dominującą lewą półkulę niż osoby o wykształceniu na niższym poziomie.

W grupie eksperymentalnej dominacja półkuli lewej dla osób z wykształceniem średnim wyniosła średnio 9,37 (przy odchyleniu standardowym 2,40), natomiast z wykształceniem wyższym — 9,47 (odchylenie standardowe 2,35). Dominacja prawej półkuli wśród uczących się z wykształceniem średnim to 10,63 (odchylenie 2,40), wśród osób z wykształceniem wyższym — 10,53 (przy odchyleniu 2,35). Wyliczony na podstawie tych danych wskaźnik półkulowości dla średniego wykształcenia wynosi –1,26 (przy odchyleniu standardowym 4,80) i –1,06 dla wyższego (odchylenie 4,70). Świadczy to o tym, że również w grupie eksperymentalnej brak istotnej zależności statystycznej między dominacją półkulowości a wykształceniem osób badanych.

6.1.2. Inteligencja wieloraka w nauczaniu języka angielskiego

Pojęcie inteligencji wielorakiej wprowadzone przez Howarda Gardnera zre-wolucjonizowało nieco ograniczoną koncepcję inteligencji, nadając jej bardziej dynamiczny wymiar w kontekście samowiedzy, samoregulacji i samokontroli oraz rozwoju umiejętności metapoznawczych. Teoria ta znalazła szerokie zainteresowanie na gruncie glottodydaktyki. Liczne analizy dowodzą, że wbrew powszechnemu przekonaniu inteligencja lingwistyczna niekoniecznie jest gwarantem sukcesu w opanowaniu języka obcego⁸, ale decyduje o tym kombinacja różnych sposobów myślenia i postrzegania rzeczywistości⁹. To indywidualny profil kognitywny wyznacza mocne i słabe strony w procesie uczenia się.

W przeprowadzonych przez autorkę niniejszej pracy badaniach inteligencja wieloraka była kolejną zmienną uboczną kontrolowaną poddaną analizie. Na etapie badań diagnostycznych uwzględniono profil inteligencji słuchaczy. Wykres 13 przedstawia rozkład inteligencji wielorakiej w badanej grupie. Mak-



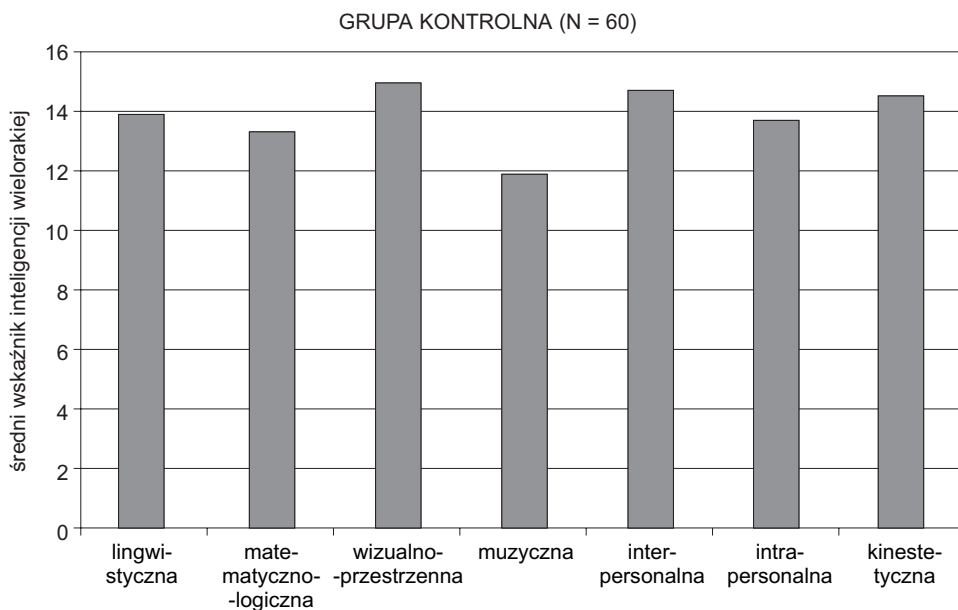
Wykres 13. Rozkład inteligencji wielorakiej w badanej grupie

⁸ N. SMITH, I.M. TSIMPLI: *The Mind of Savant*. Oxford: Basil Blackwell, 1995.

⁹ T. ARMSTRONG: *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development, 1994; L. CAMPBELL, B. CAMPBELL, D. DICKINSON: *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1996; *Celebrating Multiple Intelligences: Teaching for Success*. St. Louis, MO: The New City School, 1994.

symalny wskaźnik możliwy do uzyskania to 20. Wykres wskazuje, iż najwyższy jest poziom inteligencji wizualno-przestrzennej — o wskaźniku 15,09, oraz interpersonalnej — wskaźnik 14,99. Nieco niższy jest poziom inteligencji kinestetycznej — 14,8, lingwistycznej — 13,78, intrapersonalnej — 13,78 oraz matematyczno-logicznej — 13,52. Natomiast najniższy jest poziom inteligencji muzycznej — 10,78.

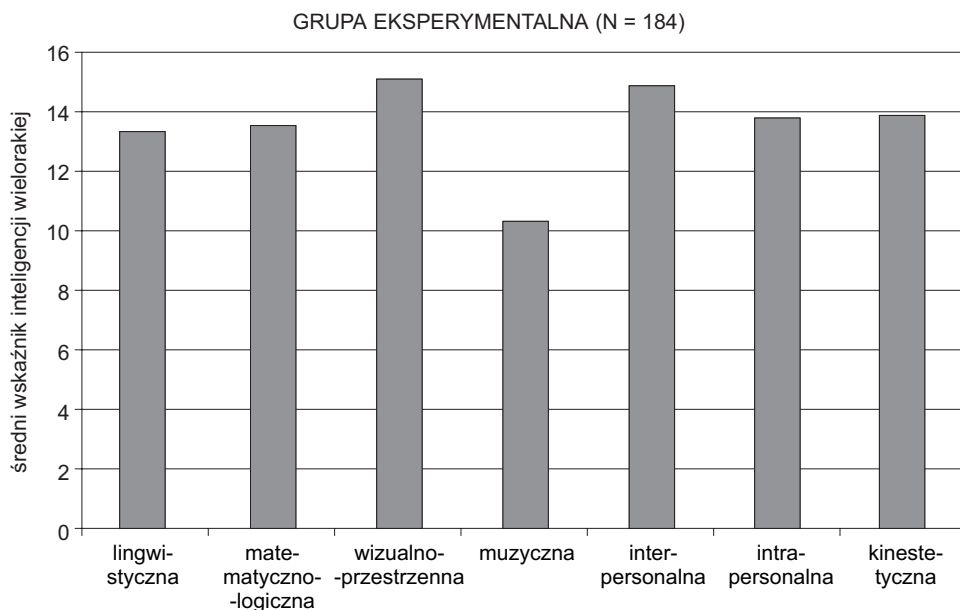
Na wykresie 14 i 15 przedstawiono rozkład inteligencji wielorakiej w grupie kontrolnej oraz eksperymentalnej, by w pełni zobrazować natężenie tejże zmiennej w obydwu grupach.



Wykres 14. Rozkład inteligencji wielorakiej w grupie kontrolnej

W grupie kontrolnej uczestnicy kursów językowych prezentują zróżnicowany poziom 7 typów inteligencji wielorakiej. Średni wskaźnik inteligencji wielorakiej (przy wartości maksymalnej 20) zmienia się: od prawie 12 reprezentantów posiadających inteligencję muzyczną, po prawie 15 przejawiających inteligencję wizualno-przestrzenną. Odpowiednio: kinestetyczna uzyskała rezultat 14,35; intrapersonalna — 13,70; interpersonalna — 14,70; muzyczna — 11,88; wizualno-przestrzenna — 14,93; matematyczno-logiczna — 13,38 i lingwistyczna — 13,90.

W grupie eksperymentalnej wśród uczestników kursów językowych 7 podstawowych rodzajów inteligencji występuje w stopniu bardziej zróżnicowanym niż w grupie kontrolnej: od najniższego poziomu inteligencji muzycznej — 10,35 do 15,15 w przypadku inteligencji wizualno-przestrzennej i 15,09 inter-



Wykres 15. Rozkład inteligencji wielorakiej w grupie eksperymentalnej

personalnej. 13,89 to wynik dla inteligencji kinestetycznej; intrapersonalna ukształtowała się na poziomie 13,80; matematyczno-logiczna — 13,57 i lingwistyczna — 13,36. Badanie wykazuje zatem najwyższy poziom inteligencji wizualno-przestrzennej i interpersonalnej.

Inteligencja wieloraka a zmienne demograficzne

Inteligencja wieloraka zbadana została również w kontekście wybranych zmiennych demograficznych. Do pomiaru zależności tej cechy od płci zastosowano test t-Studenta, przy $\alpha = 0,05$, tak jak w jej relacji do wykształcenia. Aby określić zależność inteligencji wielorakiej od wieku, zastosowano natomiast analizę wariancji ANOVA, przy $\alpha = 0,05$. Wyniki zaprezentowano dla całej badanej populacji, wraz z podziałem na grupę kontrolną i eksperymentalną.

Inteligencja wieloraka a wiek

Inteligencja, według koncepcji H. Gardnera, to paradygmat osobowości, który każda jednostka może rozwijać niezależnie od wieku. Może też kreować nieco inny profil kognytywny własnego umysłu.

W celu zweryfikowania hipotezy HS4 o zależności pomiędzy wiekiem a inteligencją wieloraką przeprowadzono analizę wariancji ANOVA. Wyniki przedstawiono w tabeli 26, 27 i 28.

Tabela 26

Zależności między inteligencją wieloraką a wiekiem w badanej grupie N = 244
(analiza wariancji ANOVA)

Zmienna			Liczba stopni swobody		F_{obl}	F_{tab}	Zależność $\alpha = 0,05$
nr	nazwa	symbol	między- klasowa	wewnątrz- klasowa			
X7	Inteligencja lingwistyczna	IL	2	241	1,61	3,05	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak
X8	Inteligencja matematyczno- -logiczna	IMAT	2	241	3,30	3,05	$F_{obl} > F_{tab}$ zależność istnieje
X9	Inteligencja wizualno- -przestrzenna	IWP	2	241	4,79	3,05	$F_{obl} > F_{tab}$ zależność istnieje
X10	Inteligencja muzyczna	IM	2	241	2,29	3,05	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak
X11	Inteligencja interpersonalna	INTER	2	241	0,48	3,05	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak
X12	Inteligencja intrapersonalna	INTRA	2	241	1,40	3,05	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak
X13	Inteligencja kinestetyczna	IKIN	2	241	0,01	3,05	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak

Stosując metodę wariancji ANOVA, przy 2 stopniach swobody międzyklasowej i 241 wewnątrzklasowej, obliczono, że tablicowe wartości krytyczne dla wszystkich zmiennych wynoszą 3,05. Wartości krytyczne obliczone dla inteligencji matematyczno-logicznej i wizualno-przestrzennej są wyższe od tablicowych i wynoszą odpowiednio 3,30 i 4,79. W tych przypadkach istnieje statystyczna zależność pomiędzy inteligencją wieloraką a wiekiem. Pozostałe obliczone wartości krytyczne mieszczą się w granicach od 0,01 do 2,29 — są więc mniejsze od wartości tablicowych i świadczą o braku istotnej zależności statystycznej między inteligencją wieloraką a wiekiem. Jak wynika z przedstawionych analiz, **hipoteza szczegółowa HS4, zakładająca istnienie zależności pomiędzy wiekiem a inteligencją wieloraką, może zostać przyjęta tylko w przypadku inteligencji matematyczno-logicznej oraz wizualno-przestrzennej, gdzie korelacja jest istotna statystycznie. W wypadku pozostałych typów inteligencji brak zależności istotnych statystycznie, a więc konieczne jest przyjęcie hipotezy H4 zerowej o braku związku między zmiennymi.**

Aby w pełni zilustrować badaną zależność, przedstawiono również wyniki z podziałem na grupę kontrolną (tabela 27) oraz eksperymentalną (tabela 28). Analiza wariancji ANOVA w badaniu relacji inteligencji wielorakiej i wieku w grupie kontrolnej, przy 2 stopniach swobody międzyklasowej i 57 wewnątrzklasowej, wskazuje, iż obliczone wartości krytyczne F dla poszczególnych zmiennych wyniosły od 0,06 do 1,99; wszystkie są mniejsze od wartości

Tabela 27

Zależności między inteligencją wieloraką a wiekiem w grupie kontrolnej N = 60
(analiza wariancji ANOVA)

Zmienna			Liczba stopni swobody		F _{obl}	F _{tab}	Zależność $\alpha = 0,05$
nr	nazwa	symbol	między- klasowa	wewnątrz- klasowa			
X7	Inteligencja lingwistyczna	IL	2	57	0,65	3,16	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak
X8	Inteligencja matematyczno- -logiczna	IMAT	2	57	0,54	3,16	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak
X9	Inteligencja wizualno- -przestrzenna	IWP	2	57	1,99	3,16	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak
X10	Inteligencja muzyczna	IM	2	57	0,99	3,16	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak
X11	Inteligencja interpersonalna	INTER	2	57	0,06	3,16	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak
X12	Inteligencja intrapersonalna	INTRA	2	57	0,86	3,16	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak
X13	Inteligencja kinestetyczna	IKIN	2	57	0,14	3,16	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak

Tabela 28

Zależności między inteligencją wieloraką a wiekiem w grupie eksperymentalnej N = 184
(analiza wariancji ANOVA)

Zmienna			Liczba stopni swobody		F _{obl}	F _{tab}	Zależność $\alpha = 0,05$
nr	nazwa	symbol	między- klasowa	wewnątrz- klasowa			
X7	Inteligencja lingwistyczna	IL	2	181	1,82	3,05	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak
X8	Inteligencja matematyczno- -logiczna	IMAT	2	181	8,04	3,05	$F_{obl} > F_{tab}$ zależność istnieje
X9	Inteligencja wizualno- -przestrzenna	IWP	2	181	8,00	3,05	$F_{obl} > F_{tab}$ zależność istnieje
X10	Inteligencja muzyczna	IM	2	181	0,80	3,05	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak
X11	Inteligencja interpersonalna	INTER	2	181	0,36	3,05	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak
X12	Inteligencja intrapersonalna	INTRA	2	181	1,96	3,05	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak
X13	Inteligencja kinestetyczna	IKIN	2	181	0,67	3,05	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak

tablicowych, które dla tych samych danych wynoszą 3,16. W badaniu nie stwierdzono istotnej zależności statystycznej pomiędzy inteligencją wieloraką a wiekiem w grupie kontrolnej.

W analizie relacji inteligencji wielorakiej i wieku w grupie eksperymentalnej zastosowano metodę wariancji ANOVA, przy 2 stopniach swobody międzyklasowej i 181 wewnątrzklasowej. Tablicowe wartości krytyczne dla wszystkich zmiennych wynoszą 3,05. Wartości krytyczne obliczone dla inteligencji matematyczno-logicznej i wizualno-przestrzennej są wyższe od tablicowych i wynoszą odpowiednio 8,04 i 8,00. W tych przypadkach istnieje statystyczna zależność pomiędzy inteligencją wieloraką i wiekiem. Pozostałe obliczone wartości krytyczne mieszczą się w granicach od 0,36 do 1,96 — są więc mniejsze od wartości tablicowych i świadczą o braku istotnej zależności statystycznej między inteligencją wieloraką i wiekiem. Wyniki te potwierdzają zależności, które wystąpiły w całej badanej grupie.

Inteligencja wieloraka a płeć

W licznych opracowaniach naukowych podkreśla się różnorodność korelacji pomiędzy inteligencją wieloraką a płcią, wskazując, że kobiety przejawiają wyższy poziom inteligencji lingwistycznej, intrapersonalnej oraz interpersonalnej, podczas gdy mężczyźni wykazują wyższy poziom inteligencji wizualno-przestrzennej oraz matematyczno-logicznej¹⁰.

Tabela 29 prezentuje zależność inteligencji wielorakiej od płci w całej badanej grupie. Do pomiaru zastosowano test t-Studenta, przy $\alpha = 0,05$. Rozkład typów inteligencji wielorakiej w całej grupie prezentuje się następująco: inteligencja lingwistyczna w grupie kobiet wyniosła 11,04 (przy odchyleniu standardowym 2,49), natomiast w grupie mężczyzn — 13,71 (z odchyleniem standardowym 2,42); inteligencja matematyczno-logiczna: kobiety — 13,25 (odchylenie 2,67), mężczyźni — 13,78 (odchylenie 2,90); inteligencja wizualno-przestrzenna: kobiety — 14,79 (odchylenie 2,75), mężczyźni — 15,39 (odchylenie 2,37); inteligencja muzyczna: kobiety — 10,68 (odchylenie 3,49), mężczyźni — 10,76 (odchylenie 3,71); inteligencja interpersonalna: kobiety — 15,40 (przy odchyleniu 2,68), mężczyźni — 14,62 (odchylenie 2,60); inteligencja intrapersonalna: kobiety — 13,55 (odchylenie 2,67), mężczyźni — 13,99 (odchylenie 2,79) i inteligencja kinestetyczna: kobiety — 14,03 (odchylenie 2,49), mężczyźni 13,98 (odchylenie 2,24).

Uzyskane wyniki wskazują na istnienie zależności istotnej statystycznie w dwóch przypadkach: inteligencji wizualno-przestrzennej, której poziom jest

¹⁰ A.A. LOORI: *Multiple Intelligences: A Comparative Study Between the Preferences of Males and Females*. "Social Behavior and Personality" 2005, no. 33 (1), s. 77—88; A.C. BRUALDI: *Multiple Intelligences: Gardner's Theory*. Washington: ERIC Document Reproduction Service, ED 410226, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, 1996; J.B. CARROLL: *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor — Analytic Studies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Tabela 29

**Zależności między inteligencją wieloraką a płcią w badanej grupie N = 244
(test t-Studenta)**

Zmienna			Płeć				Różnica między średnimi $\alpha = 0,05$	Zależ- ność
nr	nazwa	symbol	kobiety (N = 118)		mężczyźni (N = 126)			
			średnia	odch. std.	średnia	odch. std.		
X7	Inteligencja lingwistyczna	IL	11,04	2,49	13,71	2,42	nieistot- na	brak
X8	Inteligencja matematyczno- logiczna	IMAT	13,25	2,67	13,78	2,90	nieistot- na	brak
X9	Inteligencja wizualno- przestrzenna	IWP	14,79	2,75	15,39	2,37	istotna	istnieje
X10	Inteligencja muzyczna	IM	10,68	3,49	10,76	3,71	nieistot- na	brak
X11	Inteligencja interpersonalna	INTER	15,40	2,68	14,62	2,60	istotna	istnieje
X12	Inteligencja intrapersonalna	INTRA	13,55	2,67	13,99	2,79	nieistot- na	brak
X13	Inteligencja kinestetyczna	IKIN	14,03	2,49	13,98	2,24	nieistot- na	brak

znacząco wyższy w przypadku mężczyzn, oraz inteligencji interpersonalnej, która z kolei jest istotnie wyższa u kobiet. Pozwala to na **przyjęcie hipotezy HS5, zakładającej, że płeć różnicuje poziom inteligencji wielorakiej, i odrzucenie hipotezy HS5 zerowej o braku zależności pomiędzy inteligencją wieloraką i płcią.**

Interesujące było również przeanalizowanie tejże korelacji indywidualnie w grupie kontrolnej i eksperymentalnej.

W grupie kontrolnej (tabela 30) wśród dorosłych uczących się na kursach językowych poszczególne inteligencje osiągnęły następujące wielkości: inteligencja lingwistyczna w grupie kobiet wyniosła 14,56 (przy odchyleniu standardowym 2,39), natomiast w grupie mężczyzn — 12,47 (z odchyleniem standardowym 2,78); inteligencja matematyczno-logiczna: kobiety — 13,17 (odchylenie 2,92), mężczyźni — 13,84 (odpowiednie odchylenie 3,75); inteligencja wizualno-przestrzenna: kobiety — 14,63 (odchylenie 2,92), mężczyźni — 15,58 (odchylenie 2,57); inteligencja muzyczna: kobiety — 11,41 (odchylenie 3,89), mężczyźni — 12,89 (odchylenie 3,73); inteligencja interpersonalna: kobiety — 14,83 (odchylenie 3,33), mężczyźni — 14,42 (odchylenie 3,02); inteligencja intrapersonalna: kobiety — 13,34 (odchylenie 2,65), mężczyźni — 14,47 (odchylenie 3,04) i inteligencja kinestetyczna: kobiety — 14,15 (odchylenie 2,71), mężczyźni — 14,79 (odchylenie 3,01). Jedynie w przypadku inteligencji lingwistycznej różnica między średnimi jest istotna i występuje zależność statystyczna między poziomem tego typu inteligencji a płcią. W pozostałych wypadkach nie ma istotnej zależności statystycznej między inteligencją wieloraką a płcią.

Tabela 30

Zależności między inteligencją wieloraką a płcią w grupie kontrolnej N = 60
(test t-Studenta)

Zmienna			Płeć				Różnica między średnimi $\alpha = 0,05$	Zależność
nr	nazwa	symbol	kobiety (N = 41)		mężczyźni (N = 19)			
			średnia	odch. std.	średnia	odch. std.		
X7	Inteligencja lingwistyczna	IL	14,56	2,39	12,47	2,78	istotna	istnieje
X8	Inteligencja matematyczno-logiczna	IMAT	13,17	2,92	13,84	3,75	nieistotna	brak
X9	Inteligencja wizualno-przestrzenna	IWP	14,63	2,92	15,58	2,57	nieistotna	brak
X10	Inteligencja muzyczna	IM	11,41	3,89	12,89	3,73	nieistotna	brak
X11	Inteligencja interpersonalna	INTER	14,83	3,33	14,42	3,02	nieistotna	brak
X12	Inteligencja intrapersonalna	INTRA	13,34	2,65	14,47	3,04	nieistotna	brak
X13	Inteligencja kinestetyczna	IKIN	14,15	2,71	14,79	3,01	nieistotna	brak

Rozkład inteligencji wielorakiej w grupie eksperymentalnej (tabela 31) przyjmuje następujące wartości: inteligencja lingwistyczna w grupie kobiet wyniosła średnio 13,77 (przy odchyleniu standardowym 2,52), natomiast w grupie

Tabela 31

Zależności między inteligencją wieloraką a płcią w grupie eksperymentalnej N = 184
(test t-Studenta)

Zmienna			Płeć				Różnica między średnimi $\alpha = 0,05$	Zależ- ność
nr	nazwa	symbol	kobiety (N = 77)		mężczyźni (N = 107)			
			średnia	odch. std.	średnia	odch. std.		
X7	Inteligencja lingwistyczna	IL	13,77	2,52	13,93	2,30	nieistot- na	brak
X8	Inteligencja matematyczno- -logiczna	IMAT	13,29	2,54	13,77	2,75	nieistot- na	brak
X9	Inteligencja wizualno- -przestrzenna	IWP	14,87	2,68	15,36	2,34	nieistot- na	brak
X10	Inteligencja muzyczna	IM	10,30	3,22	10,38	3,59	nieistot- na	brak
X11	Inteligencja interpersonalna	INTER	15,70	2,23	14,65	2,53	istotna	istnieje
X12	Inteligencja intrapersonalna	INTRA	13,67	2,70	13,91	2,76	nieistot- na	brak
X13	Inteligencja kinestetyczna	IKIN	13,96	2,38	13,84	2,07	nieistot- na	brak

mężczyzn — 13,93 (z odchyleniem standardowym 2,30); inteligencja matematyczno-logiczna: kobiety — 13,29 (odchylenie 2,54), mężczyźni — 13,77 (odchylenie 2,75); inteligencja wizualno-przestrzenna: kobiety — 14,87 (przy odchyleniu 2,68), mężczyźni — 15,36 (odchylenie 2,34); inteligencja muzyczna: kobiety — 10,30 (odchylenie 3,22), mężczyźni — 10,38 (odchylenie 3,59); inteligencja interpersonalna: kobiety — 15,70 (odchylenie 2,23), mężczyźni — 14,65 (odchylenie 2,53); inteligencja intrapersonalna: kobiety — 13,67 (odchylenie 2,70), mężczyźni — 13,91 (odchylenie 2,76) i inteligencja kinestetyczna: kobiety — 13,96 (odchylenie 2,38), mężczyźni — 13,84 (odchylenie 2,07). Jedynie w przypadku inteligencji interpersonalnej różnica między średnimi jest istotna i występuje zależność statystyczna między poziomem zdolności określających inteligencję interpersonalną a płcią. Uzyskany wynik wskazuje na wyższy poziom inteligencji interpersonalnej u kobiet. W pozostałych wypadkach nie ma istotnej zależności statystycznej między inteligencją wieloraką a płcią.

Rezultaty uzyskane w grupie kontrolnej oraz eksperymentalnej są spójne z wynikiem uzyskanym w całej grupie, choć wykazują tylko po jednej zależności istotnej statystycznie.

Inteligencja wieloraka a wykształcenie

W następnym etapie eksploracji weryfikowano związek pomiędzy inteligencją wieloraką a wykształceniem. W kolejnych tabelach przedstawiono najpierw wyniki dla całej badanej populacji (tabela 32), a następnie z podziałem na grupę kontrolną i eksperymentalną (tabela 33 i 34).

Tabela 32

Zależności między inteligencją wieloraką a wykształceniem w badanej grupie N = 244 (test t-Studenta)

Zmienna			Wykształcenie				Różnica między średnimi $\alpha = 0,05$	Zależ- ność
nr	nazwa	symbol	średnie (N = 126)		wyższe (N = 118)			
			średnia	odch. std.	średnia	odch. std.		
X7	Inteligencja lingwistyczna	IL	13,75	2,35	13,99	2,57	nieistot- na	brak
X8	Inteligencja matematyczno- logiczna	IMAT	13,27	2,86	13,79	2,72	nieistot- na	brak
X9	Inteligencja wizualno- przestrzenna	IWP	15,00	2,62	15,12	2,52	nieistot- na	brak
X10	Inteligencja muzyczna	IM	10,00	3,51	10,86	3,69	istotna	istnieje
X11	Inteligencja interpersonalna	INTER	14,76	2,68	15,25	2,64	nieistot- na	brak
X12	Inteligencja intrapersonalna	INTRA	13,58	2,95	13,98	2,49	nieistot- na	brak
X13	Inteligencja kinestetyczna	IKIN	13,99	2,29	14,02	2,45	nieistot- na	brak

Tabela 33

**Zależności między inteligencją wieloraką a wykształceniem w grupie kontrolnej N = 60
(test t-Studenta)**

Zmienna			Wykształcenie				Różnica między średnimi $\alpha = 0,05$	Zależ- ność
nr	nazwa	symbol	średnie (N = 42)		wyższe (N = 18)			
			średnia	odch. std.	średnia	odch. std.		
X7	Inteligencja lingwistyczna	IL	13,38	2,50	15,11	2,76	istotna	istnieje
X8	Inteligencja matematyczno- -logiczna	IMAT	13,12	3,43	14,00	2,52	nieistot- na	brak
X9	Inteligencja wizualno- -przestrzenna	IWP	14,93	2,80	14,94	2,98	nieistot- na	brak
X10	Inteligencja muzyczna	IM	12,05	3,68	11,50	4,35	nieistot- na	brak
X11	Inteligencja interpersonalna	INTER	14,59	3,53	14,94	2,41	nieistot- na	brak
X12	Inteligencja intrapersonalna	INTRA	13,95	3,12	13,11	1,81	nieistot- na	brak
X13	Inteligencja kinestetyczna	IKIN	14,31	2,73	14,44	3,03	nieistot- na	brak

Tabela 34

**Zależności między inteligencją wieloraką a wykształceniem w grupie eksperymentalnej
N = 184 (test t-Studenta)**

Zmienna			Wykształcenie				Różnica między średnimi $\alpha = 0,05$	Zależ- ność
nr	nazwa	symbol	średnie (N = 84)		wyższe (N = 100)			
			średnia	odch. std.	średnia	odch. std.		
X7	Inteligencja lingwistyczna	IL	13,94	2,27	13,79	2,49	nieistot- na	brak
X8	Inteligencja matematyczno- -logiczna	IMAT	13,34	2,54	13,75	2,76	nieistot- na	brak
X9	Inteligencja wizualno- -przestrzenna	IWP	15,04	2,54	15,25	2,45	nieistot- na	brak
X10	Inteligencja muzyczna	IM	9,88	3,21	10,74	3,57	nieistot- na	brak
X11	Inteligencja interpersonalna	INTER	14,85	2,15	15,30	2,68	nieistot- na	brak
X12	Inteligencja intrapersonalna	INTRA	13,40	2,87	14,14	2,57	nieistot- na	brak
X13	Inteligencja kinestetyczna	IKIN	13,83	2,03	13,94	2,33	nieistot- na	brak

Badanie związku pomiędzy inteligencją wieloraką a wykształceniem w badanej grupie wskazuje na istnienie zależności istotnej statystycznie tylko w przypadku inteligencji muzycznej. Osoby z wyższym wykształceniem uzyskały średnią 10,86, przy odchyleniu standardowym 3,69, podczas gdy osoby z wykształceniem średnim — średnią na poziomie 10,00, przy odchyleniu 3,51. W przypadku pozostałych rodzajów inteligencji brak istotnych statystycznie różnic, ale zauważalna jest prawidłowość, iż poziom wszystkich typów inteligencji wyższy jest u osób z wykształceniem wyższym. Uzyskany wynik pozwala na **odrzućcie hipotezy HS6 zerowej i potwierdzenie hipotezy HS6 — zakładającej istnienie zależności pomiędzy inteligencją wieloraką i wykształceniem tylko w przypadku inteligencji muzycznej, która koreluje z wykształceniem istotnie statystycznie.**

Do pomiaru zależności inteligencji wielorakiej od wykształcenia zastosowano test t-Studenta, przy $\alpha = 0,05$. W grupie kontrolnej wśród dorosłych uczących się na kursach językowych poszczególne inteligencje osiągnęły następujące wielkości: inteligencja lingwistyczna dla osób ze średnim wykształceniem wyniosła 13,38 (przy odchyleniu standardowym 2,50), natomiast w grupie z wykształceniem wyższym — 15,11 (z odchyleniem standardowym 2,76); inteligencja matematyczno-logiczna: wykształcenie średnie — 13,12 (odchylenie 3,43), wyższe — 14,00 (odchylenie 2,52); inteligencja wizualno-przestrzenna: średnie — 14,93 (odchylenie 2,80), wyższe — 14,94 (odchylenie 2,98); inteligencja muzyczna: średnie — 12,05 (odchylenie 3,68), wyższe — 11,50 (odchylenie 4,35); inteligencja interpersonalna: średnie — 14,59 (odchylenie 3,53), wyższe — 14,94 (odchylenie 2,41); inteligencja intrapersonalna: średnie — 13,95 (odchylenie 3,12), wyższe — 13,11 (odchylenie 1,81) i inteligencja kinestetyczna: średnie — 14,31 (odchylenie 2,73), wyższe — 14,44 (odchylenie 3,03). Jedynie w przypadku inteligencji lingwistycznej różnica między średnimi jest istotna i potwierdza zależność statystyczną między tą inteligencją i wykształceniem. W pozostałych wypadkach nie ma istotnej zależności statystycznej między rodzajem inteligencji wielorakiej a poziomem wykształcenia, ale również widoczne jest, że wśród osób z wyższym wykształceniem poziom większości z typów inteligencji jest nieco wyższy (wyjątek stanowi inteligencja muzyczna i intrapersonalna).

Zmienne badane w grupie eksperymentalnej prezentują się następująco: inteligencja lingwistyczna dla osób ze średnim wykształceniem wyniosła 13,94 (przy odchyleniu standardowym 2,27), natomiast w grupie z wykształceniem wyższym — 13,79 (z odchyleniem standardowym 2,49); inteligencja matematyczno-logiczna: wykształcenie średnie — 13,34 (odchylenie 2,54), wyższe — 13,75 (odchylenie 2,76); inteligencja wizualno-przestrzenna: średnie — 15,04 (odchylenie 2,54), wyższe — 15,25 (odchylenie 2,45); inteligencja muzyczna: średnie — 9,88 (odchylenie 3,21), wyższe — 10,74 (odchylenie 3,57); inteligencja interpersonalna: średnie — 14,85 (odchylenie 2,15), wyższe — 15,30 (odchylenie 2,68); inteligencja intrapersonalna: średnie — 13,40 (odchylenie 2,87), wyższe — 14,14

(odchylenie 2,57) i inteligencja kinestetyczna: średnie — 13,83 (odchylenie 2,03), wyższe — 13,94 (odchylenie 2,33). W badaniu nie stwierdzono istotnej zależności statystycznej pomiędzy rodzajem inteligencji wielorakiej a wykształceniem, ale — podobnie jak w całej badanej grupie oraz w grupie kontrolnej — słuchacze z wyższym wykształceniem wykazują wyższy poziom każdej z inteligencji; wyjątkiem w grupie eksperymentalnej jest poziom inteligencji lingwistycznej, który jest wyższy w przypadku osób ze średnim wykształceniem. Może to być spowodowane faktem, iż na kursy językowe zapisywały się osoby, które wykazują zainteresowania językowe oraz wyższy potencjał językowy i dlatego szukają dodatkowych możliwości pogłębienia swoich umiejętności.

Wyniki uzyskane w przypadku całej grupy oraz z podziałem na grupę kontrolną i eksperymentalną potwierdzają tezę H. Gardnera, głoszącą, że inteligencja rozwija się i kształtuje w trakcie naszego życia, a także, że proces edukacji oraz zdobywanie wykształcenia są czynnikami wiodącymi w kształtowaniu profilu poznawczego jednostki.

Statystyki opisowe zmiennych niezależnych w badanych grupach

W celu sprawdzenia jednorodności poziomu zmiennych niezależnych w grupie kontrolnej i eksperymentalnej przedstawiono zestawienie zbiorcze.

W tabeli 35 porównano zmienne niezależne w badanych grupach: eksperymentalnej i kontrolnej, przy $\alpha = 0,05$. Istotna statystycznie różnica między tymi

Tabela 35

Porównanie statystyk opisowych zmiennych niezależnych badanych grup

Statystyki opisowe zmiennych niezależnych	Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna		Różnica między średnimi $\alpha = 0,05$
	średnia	odch. std.	średnia	odch. std.	
Zmienna: półkulowość					
Dominacja lewej półkuli DL	9,42	2,37	9,33	2,31	nieistotna
Dominacja prawej półkuli DP	10,58	2,37	10,67	2,31	nieistotna
Wskaźnik półkulowości WD	−1,15	4,74	−1,31	4,62	nieistotna
Zmienna: inteligencja wieloraka					
Inteligencja lingwistyczna IL	13,36	2,39	13,90	2,68	nieistotna
Inteligencja matematyczno-logiczna IMAT	13,57	2,67	13,38	3,19	nieistotna
Inteligencja wizualno-przestrzenna IWP	15,15	2,49	14,93	2,83	nieistotna
Inteligencja muzyczna IMUZ	10,35	3,43	11,88	3,87	istotna
Inteligencja interpersonalna INTER	15,09	2,46	14,70	3,22	nieistotna
Inteligencja intrapersonalna INTRA	13,80	2,73	13,70	2,81	nieistotna
Inteligencja kinestetyczna IKIN	13,89	2,20	14,35	2,80	nieistotna

zmiennymi istnieje tylko w jednym przypadku. Jest to inteligencja muzyczna: w grupie eksperymentalnej średnia wynosi 10,35 (przy odchyleniu standardowym 3,43), natomiast w grupie kontrolnej jest wyższa i wynosi 11,88 (odchylenie standardowe 3,87). Przedstawione statystyki świadczą o jednolitości badanych grup w zakresie uwzględnianych zmiennych niezależnych ubocznych, co pozwala na generalizację uzyskanych wyników oraz zachowanie trafności wewnętrznej i zewnętrznej prowadzonego eksperymentu.

6.2. Efektywność działania metody FLS — analiza badań eksperymentalnych

Przeprowadzone badania diagnostyczno-eksplanacyjne zobrazowały rozkład zmiennych niezależnych ubocznych i zmiennych demograficznych oraz zilustrowały istniejące między nimi zależności. W drugim etapie przystąpiono do badań eksperymentalnych. W doborze grup nie zastosowano randomizacji, ponieważ w badaniu wzięły udział osoby uczęszczające na kursy języka angielskiego w Centrum Edukacyjnym FUTURE. W grupie eksperymentalnej znaleźli się kursanci, którzy świadomie wybrali metodę FLS jako sposób nauczania. W badaniu zastosowano eksperyment naturalny z procedurą eksperymentu klasycznego, tj. z grupą kontrolną. Uzyskane wyniki przedstawiono w niniejszym rozdziale. W grupie eksperymentalnej — o czym już pisano — zastosowano metodę FLS w nauczaniu języka angielskiego, natomiast grupa kontrolna nauczana była w sposób tradycyjny. W grupie eksperymentalnej mierzono wpływ zmiennej niezależnej (metoda FLS) na zmienne zależne, tj. kompetencje językowe.

6.2.1. Kompetencje językowe w grupie kontrolnej i eksperymentalnej

Eksperyment rozpoczęto od pretestu, tj. od badań początkowych kompetencji językowych, takich jak: sprawność mówienia, rozumienia ze słuchu, czytania oraz pisanie, w grupie kontrolnej i eksperymentalnej; porównano je z wynikami posttestu.

W tabeli 36 zestawiono kompetencje osób dorosłych uczestniczących w kursach językowych, zarówno z grupy kontrolnej, jak i eksperymentalnej. Określono ich poziom kompetencji początkowych i końcowych w zakresie: mó-

Tabela 36

Porównanie kompetencji językowych (początkowych z końcowymi) w badanych grupach

Numer zmien- nej	Nazwa zmiennej	Symbol	Grupa eksperymentalna (N = 184)		Grupa kontrolna (N = 60)		Różnica między średnimi $\alpha = 0,05$
			średnia	odch. std.	średnia	odch. std.	
Początkowe kompetencje językowe							
14	Mówienie	MPOCZ	6,91	5,48	13,95	8,00	istotna
15	Słuchanie	SPOCZ	7,16	5,54	14,13	8,02	istotna
16	Czytanie	CPOCZ	7,61	5,81	14,63	8,02	istotna
17	Pisanie	PPOCZ	7,54	5,80	14,72	8,21	istotna
18	Ogólne	OPOCZ	29,22	22,54	57,43	32,19	istotna
Końcowe kompetencje językowe							
19	Mówienie	MKON	9,48	5,19	16,05	7,60	istotna
20	Słuchanie	SKON	9,38	5,25	16,00	7,66	istotna
21	Czytanie	CKON	8,77	5,64	15,73	7,06	istotna
22	Pisanie	PKON	8,65	5,67	15,78	8,02	istotna
23	Ogólne	OKON	36,28	21,68	63,57	31,22	istotna

wienia, słuchania, czytania, pisanie i poziom ogólny, przy $\alpha = 0,05$. Kompetencje początkowe w poszczególnych grupach wynoszą: mówienie: w grupie eksperymentalnej — średnia 6,91 (przy odchyleniu standardowym 5,48); w grupie kontrolnej — średnia 13,95 (odchylenie 8,00); słuchanie: grupa eksperymentalna — 7,16 (odchylenie 5,54), grupa kontrolna — 14,13 (odchylenie 8,02); czytanie: grupa eksperymentalna — 7,61 (odchylenie 5,81), grupa kontrolna — 14,63 (odchylenie 8,02); pisanie: grupa eksperymentalna — 7,54 (odchylenie 5,80), grupa kontrolna — 14,72 (odchylenie 8,21). Ogólny poziom kompetencji wyjściowych w grupie eksperymentalnej osiągnął 29,22 punktu, przy odchyleniu standardowym 22,54, w grupie kontrolnej zaś — 57,43 (odchylenie 32,19). Różnica we wszystkich początkowych kompetencjach pomiędzy grupą eksperymentalną i kontrolną jest istotna statystycznie na rzecz kontrolnej. Oznacza to, że osoby uczestniczące w kursie prowadzonym metodą tradycyjną prezentowały wyższy poziom początkowych kompetencji językowych.

Kompetencje końcowe kształtowały się następująco: mówienie: w grupie eksperymentalnej — średnia 9,48 (przy odchyleniu standardowym 5,19), w grupie kontrolnej — średnia 16,05 (odchylenie 7,60); słuchanie: grupa eksperymentalna — 9,38 (odchylenie 5,25), grupa kontrolna — 16,00 (odchylenie 7,66); czytanie: grupa eksperymentalna — 8,77 (odchylenie 5,64), grupa kontrolna — 15,73 (odchylenie 7,06); pisanie: grupa eksperymentalna — 8,65 (odchylenie 5,67), grupa kontrolna — 15,78 (odchylenie 8,02) i ogólny poziom kompetencji w grupie eksperymentalnej — 36,28 (przy odchyleniu standardo-

wym 21,68), w grupie kontrolnej zaś — 63,57 (odchylenie 31,22). Różnica we wszystkich końcowych kompetencjach pomiędzy grupą eksperymentalną i kontrolną jest istotna statystycznie ponownie na rzecz kontrolnej.

Różnice pomiędzy badanymi w grupach, zarówno w zakresie kompetencji początkowych, jak i końcowych, wynikają z faktu, że w próbie kontrolnej brały udział osoby uczące się na wyższym stopniu zaawansowania znajomości języka. Stąd też wyższe kompetencje końcowe w tej grupie. Powyższe wyniki nie określają jednak progresji językowej (która zostanie omówiona na końcu tego rozdziału) osób badanych. W próbie eksperymentalnej zebrani zostali kursanci o niższych kompetencjach językowych, ponieważ większość z nich już próbowała nauki metodami tradycyjnymi, jednak bez widocznych rezultatów. Ich dobrowolny udział w tej grupie był zaś efektem poszukiwań innych, lepszych, mniej stresujących, alternatywnych sposobów uczenia się.

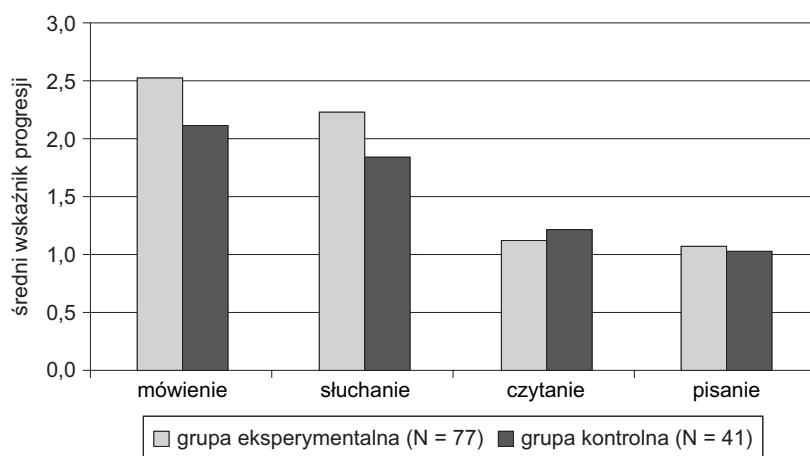
6.2.2. Wpływ czynników demograficznych na progresję językową

Badania progresji językowej zostały przeprowadzone w odniesieniu do wszystkich czynników demograficznych osób dorosłych uczących się na kursach językowych w Centrum Edukacyjnym FUTURE. Do pomiaru zależności progresji językowej od płci zastosowano test t-Studenta, przy $\alpha = 0,05$, tak jak w wypadku zależności tej progresji od wykształcenia. Aby zbadać zależność progresji językowej od wieku, zastosowano analizę wariancji ANOVA, przy $\alpha = 0,05$.

Progresja językowa a płeć

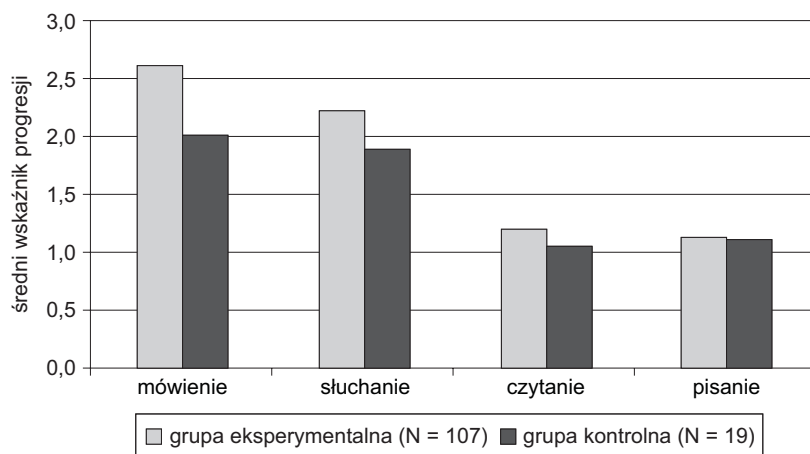
Jedną ze zmiennych demograficznych przyjętych w badaniu stanowi płeć. Przedstawione wykresy i tabele obrazują progresję językową kobiet i mężczyzn z uwzględnieniem wszystkich czterech kompetencji.

Wykres 16 przedstawia progresję językową u kobiet, zarówno w grupie kontrolnej (41 kobiet), jak i eksperymentalnej (77 kobiet). Średni wskaźnik progresji został określony w zakresie mówienia, słuchania, czytania i pisania. Największa poprawa tych umiejętności została zanotowana w takiej właśnie kolejności. Mówienie: 2,52 w grupie eksperymentalnej i 2,12 w grupie kontrolnej; słuchanie: 2,23 i 1,85 odpowiednio w grupach badawczych; czytanie: 1,12 i 1,21 i pisanie: 1,08 i 1,02. Jedynie w zakresie czytania lepsze wyniki uzyskano w grupie kontrolnej. Wszystkie pozostałe umiejętności osiągnęły większą progresję w grupie eksperymentalnej, co potwierdza przyjęte założenia, iż metoda FLS rozwija głównie umiejętność mówienia i słuchania w języku angielskim.



Wykres 16. Progresja językowa — kobiety

Progresja językowa u mężczyzn była badana na próbie 19 osób w grupie kontrolnej i 107 w grupie eksperymentalnej (wykres 17). Średni wskaźnik progresji został określony ponownie w zakresie mówienia, słuchania, czytania i pisanie. Największa poprawa tych umiejętności została zanotowana w takiej właśnie kolejności, podobnie jak u kobiet. Mówienie: 2,61 w grupie eksperymentalnej i 2,05 w grupie kontrolnej; słuchanie: 2,21 i 1,89 odpowiednio w grupach badawczych; czytanie: 1,20 i 1,05 i pisanie: 1,13 i 1,11. Wszystkie umiejętności osiągnęły większą progresję w grupie eksperymentalnej. Wskazuje to na lepszą skuteczność metody FLS w odniesieniu do progresji językowej mężczyzn, co może sugerować konstatację, iż w przypadku tej płci efektywność działań opartych na kreatywnym, holistycznym nauczaniu jest wyższa.



Wykres 17. Progresja językowa — mężczyźni

Do pomiaru zależności progresji językowej od płci zastosowano test t-Studenta, przy $\alpha = 0,05$. W grupie kontrolnej (tabela 37) wśród dorosłych uczących się na kursach językowych progresja mówienia u kobiet wyniosła średnio 2,12 (przy odchyleniu standardowym 0,90), natomiast u mężczyzn — 2,05 (odchyle-

Tabela 37

Zależności między progresją językową a płcią w grupie kontrolnej N = 60 (test t-Studenta)

Zmienna			Płeć				Różnica między średnimi $\alpha = 0,05$	Zależność
nr	nazwa	symbol	kobiety (N = 41)		mężczyźni (N = 19)			
			średnia	odch. std.	średnia	odch. std.		
X24	Progresja mówienia	PM	2,12	0,90	2,05	0,78	nieistotna	brak
X25	Progresja słuchania	PS	1,85	0,73	1,89	0,81	nieistotna	brak
X26	Progresja czytania	PC	1,21	0,75	1,05	0,71	nieistotna	brak
X27	Progresja pisanie	PP	1,02	0,69	1,16	0,50	nieistotna	brak
X28	Progresja ogólna	PO	6,12	1,91	6,16	1,92	nieistotna	brak

nie standardowe 0,78). Progresja słuchania wśród kobiet wynosi 1,85 (odchylenie 0,73), wśród mężczyzn — 1,89 (przy odchyleniu 0,81). Progresja czytania u kobiet wyniosła 1,21 (odchylenie 0,75) i u mężczyzn — 1,05 (odchylenie 0,71); progresja pisanie: kobiety — 1,02 (odchylenie 0,69), mężczyźni — 1,16 (odchylenie 0,50) i progresja ogólna: kobiety — 6,12 (odchylenie 1,91), mężczyźni — 6,16 (odchylenie 1,92). Badania nie wykazały istotnej zależności statystycznej między progresją językową a płcią w grupie kontrolnej, choć zauważalnie wyniki mężczyzn są nieco słabsze. Potwierdza to poprzednią tezę, iż mężczyźni potrzebują metod uruchamiających potencjał kreatywny. Tradycyjne metody lepiej sprawdzają się u preferujących algorytm kobiet.

W grupie eksperymentalnej (tabela 38) progresja mówienia u kobiet wyniosła średnio 2,52 (przy odchyleniu standardowym 0,66), natomiast u męż-

Tabela 38

Zależności między progresją językową a płcią w grupie eksperymentalnej N = 184 (test t-Studenta)

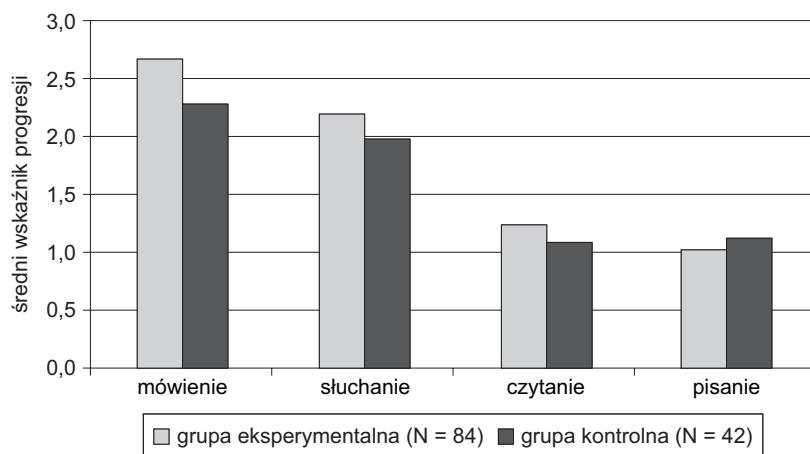
Zmienna			Płeć				Różnica między średnimi $\alpha = 0,05$	Zależność
nr	nazwa	symbol	kobiety (N = 77)		mężczyźni (N = 107)			
			średnia	odch. std.	średnia	odch. std.		
X24	Progresja mówienia	PM	2,52	0,66	2,61	0,59	nieistotna	brak
X25	Progresja słuchania	PS	2,23	0,71	2,21	0,67	nieistotna	brak
X26	Progresja czytania	PC	1,12	0,54	1,20	0,54	nieistotna	brak
X27	Progresja pisanie	PP	1,08	0,88	1,13	0,60	nieistotna	brak
X28	Progresja ogólna	PO	6,95	1,90	7,15	1,55	nieistotna	brak

czyzn — 2,61 (odchylenie standardowe 0,59). Progresa słuchania wśród kobiet wynosi 2,23 (odchylenie 0,71), wśród mężczyzn — 2,21 (przy odchyleniu 0,67). Progresa czytania u kobiet wyniosła 1,12 (odchylenie 0,54), u mężczyzn — 1,20 (odchylenie 0,54); progresa pisania: kobiety — 1,08 (odchylenie 0,88), mężczyźni — 1,13 (odchylenie 0,60) i progresa ogólna: kobiety — 6,95 (odchylenie 1,90), mężczyźni — 7,15 (odchylenie 1,55). Badania nie wykazały istotnej zależności statystycznej między progresją językową a płcią w grupie eksperymentalnej. Prowadzi to do **odrzućcia postawionej hipotezy HG7, zakładającej, że płeć różnicuje wpływ metody FLS na progresję językową, i przyjęcia hipotezy zerowej HG7, głoszącej, iż płeć nie różnicuje wpływu metody FLS na progresję językową**. Wskazać można jedynie preferencję omawianej metody przez męską część populacji, co pokazują średnie wyniki progresji poszczególnych kompetencji. I choć nie są one istotne statystycznie — warto je odnotować. Symptomatyczne jest też, iż najmniejszy progres nastąpił u mężczyzn w zakresie słuchania, co zdaje się wskazywać na prawidłowość ogólnie obserwowaną nie tylko w ich uczeniu się, ale i funkcjonowaniu codziennym.

Progresa językowa a wykształcenie

Kolejną zmienną demograficzną uwzględnioną w badaniu eksperymentalnym było wykształcenie. Wśród uczestników kursów językowych pojawiły się tylko osoby z wykształceniem średnim i wyższym. Zaprezentowane wykresy ilustrują zależność pomiędzy osiągniętą progresją językową a wykształceniem.

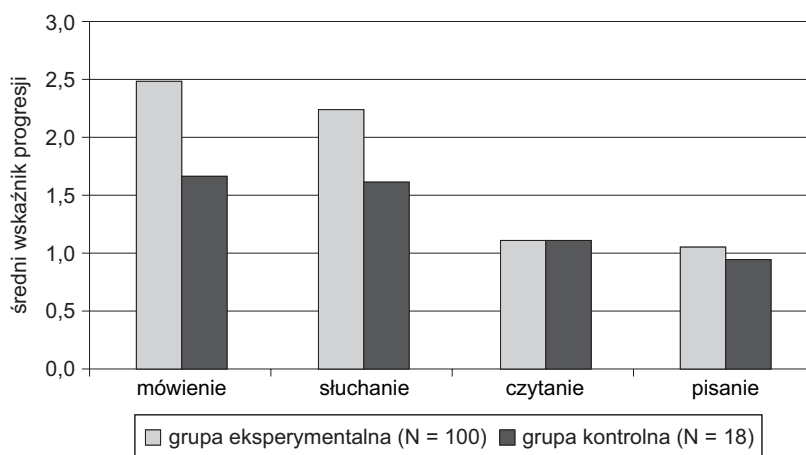
Wykres 18 przedstawia progresję językową u osób z wykształceniem średnim, zarówno w grupie kontrolnej (42 osoby), jak i eksperymentalnej (84 osoby). Średni wskaźnik progresji został i w tym przypadku określony w zakresie mówienia, słuchania, czytania i pisania. Największa poprawa poszczególnych



Wykres 18. Progresa językowa — wykształcenie średnie

sprawności została zanotowana następująco. Mówienie: 2,68 w grupie eksperymentalnej i 2,29 w grupie kontrolnej; słuchanie: 2,20 i 1,98 — odpowiednio w grupach badawczych; czytanie: 1,23 i 1,09 oraz pisanie: 1,02 i 1,12. Badani osiągnęli wyższą progresję w zakresie sprawności mówienia, słuchania oraz czytania w grupie eksperymentalnej. Jedynie w zakresie pisania lepsze wyniki uzyskano w grupie kontrolnej.

Progresja językowa u osób z wykształceniem wyższym była badana na próbie 18 osób w grupie kontrolnej i 100 w grupie eksperymentalnej (wykres 19). Największa poprawa diagnozowanych umiejętności została zanotowana w następującej kolejności, podobnie jak w grupie z wykształceniem średnim: mówienie: 2,49 w grupie eksperymentalnej i 1,67 w grupie kontrolnej; słuchanie: 2,23 i 1,61 odpowiednio w grupach badawczych; czytanie: 1,11 i 1,11 oraz pisanie:



Wykres 19. Progresja językowa — wykształcenie wyższe

1,05 i 0,94. Jedynie w zakresie czytania w obu grupach zostały osiągnięte takie same wyniki. Wszystkie pozostałe umiejętności osiągnęły większą progresję w grupie eksperymentalnej.

Do pomiaru zależności progresji językowej od wykształcenia zastosowano test t-Studenta, przy $\alpha = 0,05$. W grupie kontrolnej (tabela 39) wśród dorosłych uczących się na kursach językowych progresja mówienia u osób ze średnim wykształceniem wyniosła 2,29 (przy odchyleniu standardowym 0,89), natomiast u osób z wykształceniem wyższym 1,67 (odchylenie standardowe 0,59). Progresja słuchania wśród uczących się z wykształceniem średnim to 1,98 (odchylenie 0,78), wśród osób z wyższym — 1,61 (przy odchyleniu 0,61). Progresja czytania u osób z wykształceniem średnim wyniosła 1,09 (odchylenie 0,79) i u osób z wyższym — 1,11 (odchylenie 0,58); progresja pisania: wykształcenie średnie — 1,12 (odchylenie 0,71), wykształcenie wyższe — 0,94 (odchylenie 0,42)

Tabela 39

Zależności między progresją językową a wykształceniem w grupie kontrolnej N = 60
(test t-Studenta)

Zmienna			Wykształcenie				Różnica między średnimi $\alpha = 0,05$	Zależność
nr	nazwa	symbol	średnie (N = 42)		wyższe (N = 18)			
			średnia	odch. std.	średnia	odch. std.		
X24	Progresja mówienia	PM	2,29	0,89	1,67	0,59	istotna	istnieje
X25	Progresja słuchania	PS	1,98	0,78	1,61	0,61	nieistotna	brak
X26	Progresja czytania	PC	1,09	0,79	1,11	0,58	nieistotna	brak
X27	Progresja pisanania	PP	1,12	0,71	0,94	0,42	nieistotna	brak
X28	Progresja ogólna	PO	6,48	1,97	5,33	1,50	istotna	istnieje

i progresja ogólna: wykształcenie średnie — 6,48 (odchylenie 1,97), wykształcenie wyższe — 5,33 (odchylenie 1,50). Badania wykazały istotną różnicę pomiędzy średnimi oraz zależność statystyczną między progresją mówienia i progresją ogólną a wykształceniem. Wyższy przyrost kompetencji osiągnęły osoby ze średnim wykształceniem. W przypadku pozostałych umiejętności nie wykazano istotnej zależności statystycznej.

W grupie eksperymentalnej (tabela 40) progresja mówienia u osób z wykształceniem średnim wyniosła 2,68 (przy odchyleniu standardowym 0,56), natomiast u osób z wykształceniem wyższym — 2,49 (odchylenie standardowe 0,66). Progresja słuchania wśród uczących się z wykształceniem średnim to 2,20 (odchylenie 0,65), wśród osób z wyższym — 2,23 (przy odchyleniu 0,71). Progresja czytania u osób z wykształceniem średnim wyniosła 1,23 (odchylenie 0,47), z wyższym — 1,11 (odchylenie 0,58); progresja pisanania: wykształcenie średnie — 1,18 (odchylenie 1,52), wykształcenie wyższe — 1,05 (odchylenie 0,87) i progresja ogólna: wykształcenie średnie — 7,29 (odchylenie 1,50), wykształcenie wyższe — 6,88 (odchylenie 1,84). Badania wykazały istotną różnicę

Tabela 40

Zależności między progresją językową a wykształceniem w grupie eksperymentalnej
N = 184 (test t-Studenta)

Zmienna			Wykształcenie				Różnica między średnimi $\alpha = 0,05$	Zależność
nr	nazwa	symbol	średnie (N = 84)		wyższe (N = 100)			
			średnia	odch. std.	średnia	odch. std.		
X24	Progresja mówienia	PM	2,68	0,56	2,49	0,66	istotna	istnieje
X25	Progresja słuchania	PS	2,20	0,65	2,23	0,71	nieistotna	brak
X26	Progresja czytania	PC	1,23	0,47	1,11	0,58	nieistotna	brak
X27	Progresja pisanania	PP	1,18	1,52	1,05	0,87	nieistotna	brak
X28	Progresja ogólna	PO	7,29	1,50	6,88	1,84	nieistotna	brak

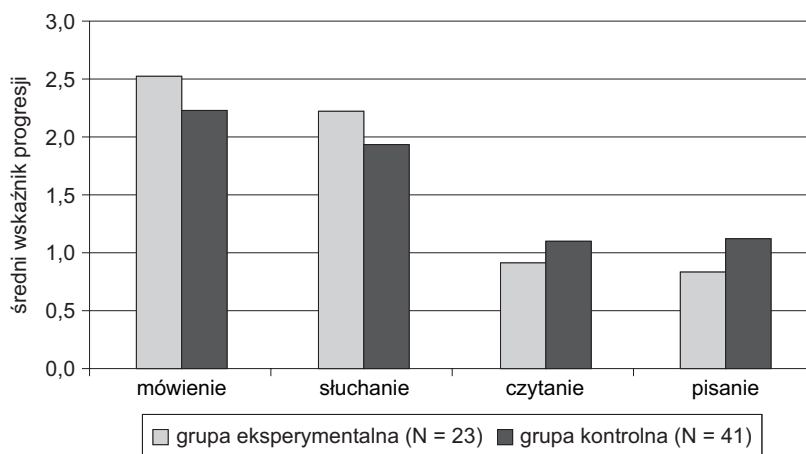
między średnimi i zależność statystyczną między progresją mówienia a wykształceniem. W przypadku pozostałych umiejętności nie wykazano istotnej zależności statystycznej.

Hipoteza HS8, zakładająca, iż wpływ metody FLS na progresję językową w zakresie poszczególnych kompetencji jest uzależniony od wykształcenia, zostaje przyjęta w ramach progresji mówienia. Jeśli chodzi o pozostałe umiejętności, to nie ma zależności istotnej statystycznie. Niemniej, w przypadku wszystkich — z wyjątkiem słuchania — zauważalna jest tendencja do większego przyrostu kompetencji wśród osób z wykształceniem średnim.

Progresja językowa a wiek

Wiek stanowi istotną zmienną demograficzną w badaniach glottodydaktycznych. W podjętych eksperymentach weryfikowano jego wpływ na progresję językową z uwzględnieniem 3 przedziałów wiekowych: poniżej 25 lat, 25—50 oraz powyżej 50. Wykresy prezentują uzyskane wyniki.

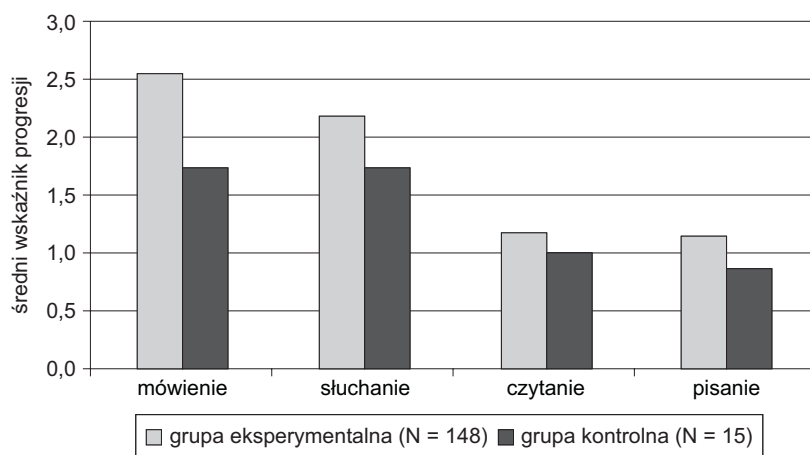
Wykres 20 przedstawia progresję językową u osób dorosłych uczęszczających na kursy językowe w przedziale poniżej 25 lat, zarówno w grupie kontrolnej (41 osób), jak i eksperymentalnej (23 osoby). Średni wskaźnik progresji — podobnie jak do tej pory — został określony w zakresie mówienia,



Wykres 20. Progresja językowa — wiek poniżej 25 lat

słuchania, czytania i pisanie. W toku eksploracji zanotowano następującą poprawę — mówienie: 2,52 w grupie eksperymentalnej i 2,22 w grupie kontrolnej; słuchanie: 2,22 i 1,93 odpowiednio w próbkach badawczych; czytanie: 0,91 i 1,10 oraz pisanie: 0,83 i 1,12. W zakresie mówienia i słuchania lepsze wyniki zostały osiągnięte w grupie eksperymentalnej, natomiast w czytaniu i pisaniu w grupie kontrolnej.

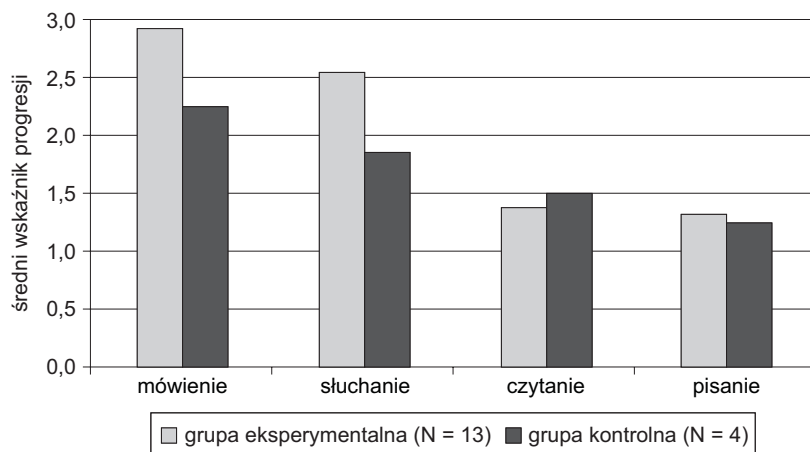
Progresja językowa u osób w wieku od 25 do 50 lat była badana na próbie 15 kursantów w grupie kontrolnej i 148 w grupie eksperymentalnej (wykres 21). Największa poprawa umiejętności została zanotowana następująco: mówienie: 2,55 w grupie eksperymentalnej i 1,73 w grupie kontrolnej; słuchanie: 2,19 i 1,73



Wykres 21. Progresja językowa — wiek od 25 do 50 lat

odpowiednio w grupach badawczych; czytanie: 1,18 i 1,00 oraz pisanie: 1,14 i 0,87. Wszystkie sprawności osiągnęły większą progresję w grupie eksperymentalnej, co jednoznacznie wskazuje na efektywność zastosowania metody FLS.

Progresja językowa u osób uczęszczających na kursy językowe, mających 50 lat, wystąpiła zarówno w grupie kontrolnej (4 osoby), jak i eksperymentalnej (13 osób), co pokazuje wykres 22. Została zanotowana następująca poprawa



Wykres 22. Progresja językowa — wiek powyżej 50 lat

w zakresie umiejętności: mówienie: 2,92 w grupie eksperymentalnej i 2,25 w grupie kontrolnej; słuchanie: 2,54 i 1,75 odpowiednio w grupach badawczych; czytanie: 1,38 i 1,50 oraz pisanie: 1,31 i 1,25. Jedynie w zakresie czytania lepsze wyniki zostały osiągnięte w grupie kontrolnej. W przypadku wszystkich pozostałych umiejętności większa progresja widoczna jest w grupie eksperymentalnej.

W badaniu zależności progresji językowej od wieku w grupie kontrolnej, stosując metodę wariancji ANOVA, przy $\alpha = 0,05$, obliczono wartości krytyczne F dla poszczególnych zmiennych (tabela 41). Wyniosły one od 0,41 do 1,90

Tabela 41

Zależności między progresją językową a wiekiem w grupie kontrolnej N = 60
(analiza wariancji ANOVA)

Zmienna			Liczba stopni swobody		F_{obl}	F_{tab}	Zależność $\alpha = 0,05$
nr	nazwa	symbol	między- klasowa	wewnątrz- klasowa			
X24	Progresja mówienia	PM	2	57	1,88	3,16	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak
X25	Progresja słuchania	PS	2	57	0,41	3,16	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak
X26	Progresja czytania	PC	2	57	0,74	3,16	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak
X27	Progresja pisanie	PP	2	57	1,07	3,16	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak
X28	Progresja ogólna	PO	2	57	1,90	3,16	$F_{obl} < F_{tab}$ zależności brak

i wszystkie są mniejsze od wartości tablicowych, czyli 3,16. W badaniu nie stwierdzono istotnej zależności statystycznej pomiędzy progresją językową a wiekiem w tej grupie.

W badaniu zależności progresji językowej od wieku w grupie eksperymentalnej zastosowano metodę wariancji ANOVA — przy 2 stopniach swobody międzyklasowej i 181 wewnątrzklasowej (tabela 42). Tablicowe wartości krytyczne dla wszystkich zmiennych wynoszą 3,05. Wartości krytyczne obliczone dla progresji czytania i progresji ogólnej są wyższe od tablicowych i wynoszą odpowiednio: 3,78 i 4,14. W tych przypadkach istnieje statystyczna zależność pomiędzy progresją językową i wiekiem. Pozostałe obliczone wartości krytyczne mieszczą się w granicach od 1,57 do 2,33, są więc mniejsze od wartości tablicowych oraz świadczą o braku istotnej zależności statystycznej między progresją językową i wiekiem. Hipoteza zerowa HS_9 zostaje zatem odrzucona na korzyść hipotezy **HS_9 , zakładającej, iż wiek różnicuje wpływ metody FLS na progresję językową tylko w przypadku progresji ogólnej słuchaczy oraz**

Tabela 42

**Zależności między progresją językową a wiekiem w grupie eksperymentalnej N = 184
(analiza wariancji ANOVA)**

Zmienna			Liczba stopni swobody		F _{obl}	F _{tab}	Zależność $\alpha = 0,05$
nr	nazwa	symbol	między- klasowa	wewnątrz- klasowa			
X24	Progresja mówienia	PM	2	181	2,23	3,05	F _{obl} < F _{tab} zależności brak
X25	Progresja słuchania	PS	2	181	1,57	3,05	F _{obl} < F _{tab} zależności brak
X26	Progresja czytania	PC	2	181	3,78	3,05	F _{obl} > F _{tab} zależność istnieje
X27	Progresja pisanja	PP	2	181	2,33	3,05	F _{obl} < F _{tab} zależności brak
X28	Progresja ogólna	PO	2	181	4,14	3,05	F _{obl} > F _{tab} zależność istnieje

progresji w zakresie przyrostu umiejętności czytania. W wypadku pozostałych trzech progresji zależności statystycznie istotnej nie potwierdzono.

6.2.3. Future Learning System, półkulowość a progresja językowa

Metoda FLS, jak już wcześniej wspomniano, to metoda angażująca obydwie półkule mózgowe, stymulująca myślenie holistyczne w przyswajaniu języka obcego. Celem zweryfikowania hipotezy szczegółowej **HS10, zakładającej, iż półkulowość różnicuje wpływ metody FLS na progresję językową**, policzono korelacje pomiędzy dominacją lewej półkuli i poszczególnymi rodzajami progresji oraz pomiędzy dominacją prawej półkuli a poszczególnymi progresjami, przy $p < 0,05$. W tabeli 43 przedstawiono wyniki. Mieszczą się one w przedziale od $-0,11$ do $0,11$ i wskazują na brak zależności istotnej statystycznie

Tabela 43

Współczynniki korelacji r-Pearsona między progresją językową a półkulowością w grupie eksperymentalnej N = 184

Dominacja	Progresja				
	mówienia PM	słuchania PS	czytania PC	pisanja PP	ogólna PO
Lewej półkuli DL	0,04	0,11	0,02	-0,05	0,05
Prawej półkuli DP	-0,04	-0,11	-0,02	0,05	-0,05

między półkulowością a progresją językową w grupie eksperymentalnej nauczanej metodą FLS. Uzyskane rezultaty nakazują nam zatem odrzucić hipotezę HS10 oraz przyjąć hipotezę **zerową HS10**, zakładającą brak wpływu półkulowości na progresję językową w grupie eksperymentalnej, gdzie nauczano metodą FLS. Konkludując, należy stwierdzić, że **półkulowość nie różnicuje wpływu metody FLS na progresję językową**.

Dla porównania przeanalizowano również zależność pomiędzy półkulowością a progresją językową w grupie kontrolnej. Na podstawie tabeli 44 widać brak związku istotnie statystycznego. Uzyskane współczynniki korelacji mieszczą się w przedziale od $-0,23$ do $0,23$, a więc są nieistotne statystycznie.

Tabela 44

Współczynniki korelacji r-Pearsona między progresją językową a półkulowością w grupie kontrolnej N = 60

Dominacja	Progresja				
	mówienia PM	słuchania PS	czytania PC	pisania PP	ogólna PO
Lewej półkuli DL	$-0,12$	$-0,23$	$-0,02$	$0,09$	$-0,12$
Prawej półkuli DP	$0,12$	$0,23$	$0,02$	$-0,09$	$0,12$

6.2.4. Future Learning System, inteligencja wieloraka a progresja językowa

Profil inteligencji wielorakiej, jak opisywano we wcześniejszych rozdziałach, ma znaczenie w procesie przyswajania języka obcego. W prowadzonych badaniach postawiono hipotezę **HS11, zakładającą, że inteligencja wieloraka różnicuje wpływ metody FLS na progresję językową**.

W celu weryfikacji tezy obliczono współczynniki korelacji przy poziomie istotności $p = 0,05$, które zaprezentowano w tabeli 45. Wyniki w niej przedstawione wskazują na istnienie zależności istotnej statystycznie między inteligencją wizualno-przestrzenną a progresją w zakresie umiejętności czytania w języku angielskim (współczynnik korelacji wynosi $0,24$) oraz progresji ogólnej (współczynnik korelacji wynosi $0,18$). Ponadto, istnieje relacja pomiędzy inteligencją intrapersonalną a progresją w zakresie umiejętności pisania (współczynnik korelacji wynosi $0,22$) oraz progresją ogólną (współczynnik korelacji $0,22$). Uzyskane rezultaty **potwierdzają — częściowo — przyjętą hipotezę HS11, zakładającą, iż inteligencja wieloraka różnicuje wpływ metody FLS na progresję językową, oraz pozwalają na odrzucenie hipotezy zerowej HS11, zakładającej brak związku pomiędzy zmiennymi**. Tezę można uznać za za-

Tabela 45

Współczynniki korelacji r-Pearsona między progresją językową a inteligencją wieloraką w grupie eksperymentalnej N = 184

Inteligencja wieloraka	Progresja				
	mówienia PM	sluchania PS	czytania PC	pisania PP	ogólna PO
Lingwistyczna IL	0,01	0,11	0,06	0,06	0,09
Matematyczno-logiczna IM	-0,05	0,10	0,11	-0,03	0,04
Wizualno-przestrzenna IWP	0,08	0,03	0,24	0,14	0,18
Muzyczna IM	0,05	-0,06	-0,05	0,03	-0,01
Interpersonalna INTER	-0,07	-0,01	0,09	0,00	0,00
Intrapersonalna INTRA	0,09	0,13	0,11	0,22	0,22
Kinestetyczna IKIN	0,03	0,07	0,14	0,10	0,13

sadną w przypadku inteligencji wizualno-przestrzennej i progresji czytania oraz progresji ogólnej, a także w wypadku inteligencji intrapersonalnej oraz progresji w zakresie sprawności pisania i progresji ogólnej. Jednym z etapów metody FLS jest kreatywna wizualizacja, która pozwala na wizualizowanie celu nauczania języka obcego i tworzenie obrazowych asocjacji w procesie zapamiętywania nowego słownictwa. Proces ten szczególnie stymuluje, a zarazem aktywizuje inteligencję wizualno-przestrzenną, która jest istotna również podczas tworzenia map myśli, stanowiących istotny element w fazie utrwalania w metodzie FLS. Nic więc dziwnego, iż wyniki badań potwierdziły korelacje pomiędzy inteligencją wizualno-przestrzenną a progresją językową w grupie nauczanej metodą FLS. Inteligencja intrapersonalna to zdolność konieczna w podejmowaniu refleksji, metapoznaniu oraz uświadamianiu sobie swoich słabych i mocnych stron w procesie przyswajania języka obcego. Metoda FLS oparta jest głównie na dramie kreatywnej, która aktywizuje inteligencję intrapersonalną dzięki tworzeniu efektu dystansowania się do rzeczywistości oraz stwarzaniu ustrukturyzowanych sytuacji stymulujących refleksję, asymilację oraz introspekcję w roli i poza nią. Zdolność refleksji i introspekcji to niewątpliwie umiejętności stymulujące sprawność pisania w języku obcym.

W celach komparatystycznych przeanalizowano także, czy istnieje zależność pomiędzy inteligencją wieloraką a progresją językową w grupie kontrolnej. Przedstawione w tabeli 46 wyniki dowodzą braku takiej zależności. Jedyna widoczna korelacja istotna statystycznie to zależność odwrotnie proporcjonalna pomiędzy inteligencją interpersonalną oraz progresją czytania. Oznacza to, że osoby o wysokim poziomie tego typu inteligencji wykazują niską progresję czytania w grupie kontrolnej. Inteligencja interpersonalna związana jest z umiejętnością nawiązywania kontaktów oraz efektywną pracą zespołową. Czytanie zaś wymaga koncentracji, skupienia i pracy indywidualnej.

Tabela 46

Współczynniki korelacji r-Pearsona między progresją językową a inteligencją wieloraką w grupie kontrolnej N = 60

Inteligencja wieloraka	Progresja				
	mówienia PM	słuchania PS	czytania PC	pisania PP	ogólna PO
Lingwistyczna IL	–0,06	–0,05	–0,06	–0,05	–0,08
Matematyczno-logiczna IM	–0,09	–0,08	0,00	0,05	–0,06
Wizualno-przestrzenna IWP	–0,10	0,14	–0,12	0,05	–0,02
Muzyczna IM	–0,21	–0,05	–0,07	–0,14	–0,18
Interpersonalna INTER	0,10	0,15	–0,29	–0,02	–0,02
Intrapersonalna INTRA	–0,01	–0,05	–0,03	–0,08	–0,07
Kinestetyczna IKIN	–0,12	–0,10	–0,17	–0,07	–0,18

Porównując grupę eksperymentalną i kontrolną, dostrzegamy, iż profil inteligencji wielorakiej w większym stopniu różnicuje progresję językową w przypadku stosowania metody FLS.

6.2.5. Współczynniki korelacji między zmiennymi

Celem pełniejszego zobrazowania zależności pomiędzy inteligencją wieloraką a progresją językową w zakresie 4 podstawowych umiejętności obliczono współczynniki korelacji pomiędzy poszczególnymi zmiennymi, co przedstawiono w tabeli 47. Prezentuje ona współczynniki korelacji r-Pearsona między zmiennymi w grupie kontrolnej, przy $\alpha = 0,05$. Istotne zależności zostały przedstawione kolorem czerwonym. Wśród zmiennych niezależnych najbardziej istotna korelacja występuje pomiędzy inteligencją matematyczno-logiczną a wizualno-przestrzenną (0,41). Pozostałe istotne zależności wewnątrz grupy zmiennych niezależnych to: pomiędzy inteligencją muzyczną a kinestetyczną (0,38); inteligencją wizualno-przestrzenną a kinestetyczną (0,37); wizualno-przestrzenną a muzyczną (0,36); lingwistyczną a matematyczno-logiczną (0,30) i pomiędzy matematyczno-logiczną a intrapersonalną (0,28). Pozostałe relacje w grupie zmiennych niezależnych nie są istotne statystycznie.

Korelacje wewnątrz grupy zmiennych zależnych prezentują się następująco: najbardziej istotna jest korelacja pomiędzy progresją mówienia a progresją ogólną (0,74). Podobnie wysoka zależność istnieje pomiędzy progresją słuchania a progresją ogólną (0,71). Pozostałe istotne statystycznie relacje w grupie zmiennych zależnych to: pomiędzy progresją mówienia i progresją słuchania

Tabela 47

**Współczynniki korelacji r-Pearsona między wszystkimi zmiennymi
w grupie kontrolnej N = 60**

Zmienna	WD	IL	IMAT	IWP	IM	INTER	INTRA	IKIN	PM	PS	PC	PP	PO
WD	1,00	0,01	0,25	0,20	-0,11	-0,25	0,02	0,09	-0,12	-0,23	-0,02	0,09	-0,12
IL		1,00	0,30	0,21	0,10	0,19	-0,02	0,15	-0,06	-0,05	-0,06	-0,05	-0,08
IMAT			1,00	0,41	0,06	-0,21	0,28	0,05	-0,09	-0,08	0,00	0,05	-0,06
IWP				1,00	0,36	0,22	0,18	0,37	-0,10	0,15	-0,12	0,05	-0,2
IM					1,00	0,08	0,16	0,38	-0,21	-0,05	-0,07	-0,14	-0,18
INTER						1,00	-0,05	0,21	-0,10	0,15	-0,30	-0,02	-0,02
INTRA							1,00	0,25	-0,01	-0,05	-0,03	-0,08	-0,07
IKIN								1,00	-0,12	-0,10	-0,17	-0,07	-0,18
PM									1,00	0,63	-0,04	0,17	0,74
PS										1,00	0,06	0,02	0,71
PC											1,00	0,39	0,52
PP												1,00	0,57
PO													1,00

Objaśnienie: **Pola szare** — korelacje wewnątrz grupy zmiennych niezależnych; **pola żółte** — korelacje wewnątrz grupy zmiennych zależnych; **pola zielone** — korelacje między zmiennymi zależnymi a niezależnymi.

(0,63); progresją pisaną a ogólną (0,57); czytania a ogólną (0,52) oraz czytania a progresją pisaną (0,39).

Istotna statystycznie korelacja pomiędzy zmiennymi zależnymi a niezależnymi jest tylko jedna. Występuje ona pomiędzy inteligencją interpersonalną a progresją czytania — współczynnik r-Pearsona wynosi w tym przypadku -0,30.

Tabela 48 przedstawia współczynniki korelacji r-Pearsona między zmiennymi w grupie eksperymentalnej, przy $\alpha = 0,05$. Istotne zależności zostały przedstawione kolorem czerwonym. Wśród zmiennych niezależnych najbardziej istotna korelacja występuje pomiędzy inteligencją logiczną a inteligencją interpersonalną (0,45). Pozostałe istotne zależności wewnątrz grupy zmiennych niezależnych to: pomiędzy inteligencją wizualno-przestrzenną a interpersonalną (0,33); inteligencją muzyczną a interpersonalną (0,29); lingwistyczną a kinestetyczną (0,29); lingwistyczną a muzyczną (0,28); lingwistyczną a wizualno-przestrzenną (0,25); pomiędzy dominacją półkulowości a inteligencją matematyczno-logiczną (0,24); pomiędzy inteligencją matematyczno-logiczną a wizualno-przestrzenną (0,23); inteligencją lingwistyczną a matematyczno-logiczną (0,22); interpersonalną a kinestetyczną (0,22); intrapersonalną a kinestetyczną (0,20); wizualno-przestrzenną a muzyczną (0,17) i pomiędzy dominacją półkulowości a inteligencją wizualno-przestrzenną (-0,15). Pozostałe zależności w grupie zmiennych niezależnych nie są istotne statystycznie.

Tabela 48

**Współczynniki korelacji r-Pearsona między wszystkimi zmiennymi
w grupie eksperymentalnej N = 184**

Zmienna	WD	IL	IMAT	IWP	IM	INTER	INTRA	IKIN	PM	PS	PC	PP	PO
WD	1,00	0,10	0,24	-0,15	-0,07	-0,06	0,10	-0,13	0,05	0,12	0,02	-0,05	0,05
IL		1,00	0,22	0,25	0,28	0,45	0,10	0,29	0,01	0,11	0,06	0,06	0,09
IMAT			1,00	0,23	0,14	0,08	0,01	0,14	-0,05	0,10	0,11	-0,03	0,05
IWP				1,00	0,17	0,33	0,11	0,09	0,08	0,03	0,24	0,14	0,18
IM					1,00	0,29	-0,09	0,09	0,05	-0,06	-0,05	0,03	-0,01
INTER						1,00	0,06	0,22	-0,07	-0,01	0,09	0,00	0,00
INTRA							1,00	0,20	0,09	0,13	0,11	0,22	0,22
IKIN								1,00	0,03	0,07	0,14	0,10	0,13
PM									1,00	0,30	0,19	0,20	0,63
PS										1,00	0,20	0,13	0,63
PC											1,00	0,48	0,68
PP												1,00	0,71
PO													1,00

Objaśnienie: **Pola szare** — korelacje wewnątrz grupy zmiennych niezależnych; **pola żółte** — korelacje wewnątrz grupy zmiennych zależnych; **pola zielone** — korelacje między zmiennymi zależnymi a niezależnymi.

Korelacje wewnątrz grupy zmiennych zależnych są istotne statystycznie dla wszystkich zmiennych — oprócz korelacji pomiędzy progresją słuchania a progresją pisania — i prezentują się następująco: najbardziej istotna jest ta pomiędzy progresją pisania a progresją ogólną (0,71). Następna w kolejności zależność istnieje pomiędzy progresją czytania a progresją ogólną (0,68). Pozostałe istotne statystycznie zależności w grupie zmiennych zależnych to: pomiędzy progresją słuchania i progresją ogólną (0,63); progresją mówienia a ogólną (0,63); czytania a pisania (0,48); mówienia a słuchania (0,30); słuchania a czytania (0,20); mówienia a pisania (0,20) oraz mówienia a progresją czytania (0,19).

Istotne statystycznie korelacje pomiędzy zmiennymi zależnymi a niezależnymi pojawiają się tylko w 4 przypadkach. Występują pomiędzy: inteligencją wizualno-przestrzenną a progresją czytania (0,24); inteligencją intrapersonalną a progresją pisania i ogólną (w obydwu przypadkach współczynnik korelacji wynosi 0,22) i pomiędzy inteligencją wizualno-przestrzenną a progresją ogólną (0,18).

Wyniki te potwierdzają funkcjonującą w praktyce edukacyjnej tezę, iż wzrokowcy (inteligencja wizualno-przestrzenna) preferują zadania z dominacją odkodowania znaków (czytanie), osoby ze skłonnością intrapersonalną znacznie lepiej czują się zaś w formułowaniu komunikatów pisemnych, niewymagających kontaktu bezpośredniego.

6.2.6. Półkulowość i inteligencja wieloraka a progresja językowa

W przyjętej hipotezie HG2 zakładano istnienie zależności pomiędzy półkulowością, inteligencją wieloraką oraz poziomem progresji językowej. W tabelach 49 i 50 zobrazowano wyniki przeprowadzonej analizy korelacji i regresji wielokrotnej w grupie kontrolnej i eksperymentalnej celem weryfikacji postawionej tezy.

Zależności pomiędzy zmiennymi niezależnymi ubocznymi, tj. półkulowością i inteligencją wieloraką, a zmienną zależną, tj. progresją językową, w grupie kontrolnej badano za pomocą analizy korelacji i regresji wielokrotnej, przy $\alpha = 0,05$. Współczynniki regresji β_1 — β_8 przy poszczególnych zmiennych niezależnych wynoszą od $-0,32$ do $0,36$. Współczynnik korelacji wielokrotnej R waha się od $0,21$ do $0,39$, a współczynnik determinacji R^2 mieści się w przedziale od $0,05$ do $0,15$. Badanie nie wykazało istotnej zależności statystycznej pomiędzy dominacją półkulowości, inteligencją wieloraką a progresją językową w grupie kontrolnej.

Zależność między dominacją półkulowości i inteligencją wieloraką a progresją językową w grupie eksperymentalnej badano za pomocą analizy korelacji i regresji wielokrotnej, przy $\alpha = 0,05$. Współczynniki regresji β_1 — β_8 przy poszczególnych zmiennych niezależnych wynoszą od $-0,15$ do $0,24$. Współczynnik korelacji wielokrotnej R waha się od $0,21$ do $0,30$, a współczynnik determinacji R^2 mieści się w przedziale od $0,05$ do $0,09$. Badanie — podobnie jak poprzednio — nie wykazało istotnej zależności statystycznej pomiędzy dominacją półkulowości, inteligencją wieloraką a progresją językową w grupie eksperymentalnej. Zarówno w grupie kontrolnej, jak i eksperymentalnej nie występuje zatem zakładana korelacja. W tej sytuacji należy przyjąć, iż **hipoteza główna HG2: istnieje istotna statystycznie zależność pomiędzy półkulowością, inteligencją wieloraką a poziomem progresji językowej, zostaje odrzucona na korzyść hipotezy zerowej** (nie istnieje taka zależność statystycznie istotna). Oznacza to, że nie ma bezpośredniego związku istotnego statystycznie pomiędzy efektywnością przyswajania języka obcego a półkulowością i inteligencją wieloraką.

Hipoteza o istnieniu zależności pomiędzy półkulowością, inteligencją wieloraką a progresją językową stanowiła podstawę opracowanego modelu teoretycznego, który został poddany analizie ścieżek, a wyniki przedstawiono w dalszej części tego rozdziału.

T a b e l a 49

Zależności między progresją językową a półkulowością i inteligencją wieloraką w grupie kontrolnej N = 60
(współczynniki regresji i korelacji wielokrotnej)

Zmienne zależne	Zmienne niezależne								Współczynnik korelacji wielokrotnej R	Istotność R $\alpha = 0,05$	Współczynnik determinacji R ²							
	WD	IL	IMAT	IWP	IM	INTER	INTRA	IKIN										
β_1	β_2	β_3	β_4	β_5	β_6	β_7	β_8	Błąd standardowy szacunku B (+/-)	Wyrząd wolny B	Współczynnik korelacji wielokrotnej R	Istotność R $\alpha = 0,05$	Współczynnik determinacji R ²						
PM	-0,10	-0,04	-0,03	0,00	-0,21	0,11	0,05						-0,06	1,05	2,53	0,28	nieistotny	0,08
PS	-0,26	-0,06	-0,12	0,36	-0,13	0,04	-0,02						-0,14	0,87	1,81	0,39	nieistotny	0,15
PC	-0,08	0,04	-0,06	0,03	-0,03	-0,32	-0,01						-0,09	0,87	2,54	0,33	nieistotny	0,11
PP	0,04	-0,07	0,04	0,12	-0,15	0,00	-0,09	-0,03	0,79	1,46	0,21	nieistotny	0,05					
PO	-0,17	-0,05	-0,07	0,19	-0,21	-0,06	-0,02	-0,13	2,30	8,34	0,30	nieistotny	0,09					

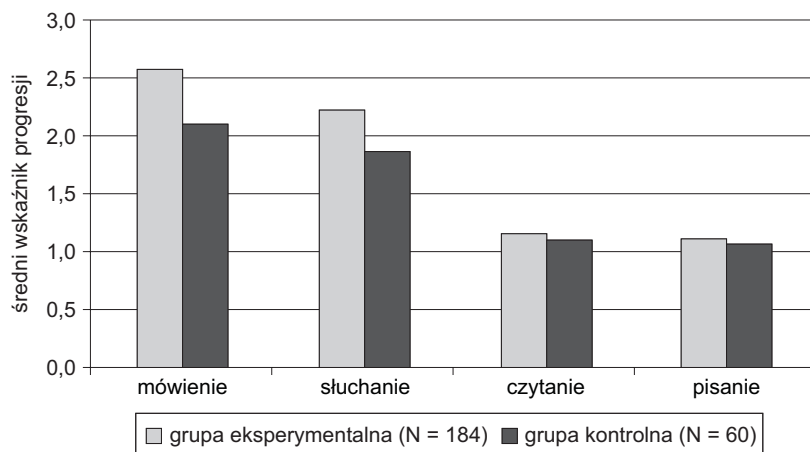
T a b e l a 50

Zależności między progresją językową a półkulowością i inteligencją wieloraką w grupie eksperymentalnej N = 184
(współczynniki regresji i korelacji wielokrotnej)

Zmienne zależne	Zmienne niezależne								Wyraz wolny B	Błąd standardowy szacunku B (+/-)	Współczynnik korelacji wielokrotnej R	Istotność R $\alpha = 0,05$	Współczynnik determinacji R ²
	WD	IL	IMAT	IWP	IM	INTER	INTRA	IKIN					
β_1	β_2	β_3	β_4	β_5	β_6	β_7	β_8						
PM	0,08	0,01	-0,11	0,14	0,09	-0,15	0,08	0,05	2,35	0,48	0,21	nieistotny	0,05
PS	0,08	0,10	0,06	0,02	-0,07	-0,06	0,10	0,04	1,41	0,52	0,21	nieistotny	0,05
PC	0,06	-0,04	0,04	0,24	-0,09	0,03	0,04	0,12	-0,09	0,40	0,30	nieistotny	0,09
PP	-0,04	0,04	-0,07	0,14	0,05	-0,10	0,21	0,06	-0,12	0,55	0,28	nieistotny	0,08
PO	0,07	0,05	-0,03	0,20	-0,01	-0,11	0,17	0,10	3,54	1,27	0,30	nieistotny	0,09

6.2.7. Rozwój kompetencji językowych — skuteczność działania metody FLS

Celem zweryfikowania hipotezy głównej HG1, zakładającej, iż nauczanie metodą FLS podnosi poziom progresji językowej, porównano wskaźniki progresji w grupie kontrolnej i eksperymentalnej (wykres 23).



Wykres 23. Progresja językowa ogółem (N = 244) w badanych grupach

Aby określić progresję językową, czyli przyrost kompetencji, porównano średnie pomiaru początkowego oraz pomiaru końcowego poszczególnych kompetencji językowych. Tabela 51 prezentuje uzyskane wyniki w grupie eksperymentalnej. Największy przyrost nastąpił w przypadku umiejętności mówienia (2,57), co pozwala przyjąć **hipotezę HS12, zakładającą, iż metoda FLS szczególnie rozwija sprawność mówienia w języku angielskim, i odrzucić hipotezę zerową o braku związku**. Uzyskane wyniki wskazują również na duży progres w zakresie umiejętności słuchania — 2,22. W wypadku czytania przyrost wynosi 1,16, a w przypadku pisania 1,11.

Tabela 51
Wzrost kompetencji językowych (progresja) w grupie eksperymentalnej N = 184

Kompetencje językowe	Stan początkowy (średnia)	Stan końcowy (średnia)	Progresja językowa (przyrost kompetencji kol. 3 – kol. 2)
Mówienie	6,91	9,48	2,57
Słuchanie	7,16	9,38	2,22
Czytanie	7,61	8,77	1,16
Pisanie	7,54	8,65	1,11
Kompetencje ogólne	29,22	36,28	6,98

W grupie kontrolnej (tabela 52) także zauważalny jest przyrost kompetencji w zakresie poszczególnych sprawności językowych. Najwyższy postęp notuje się też w przypadku sprawności mówienia — 2,10, następnie: słuchania — 1,87, pisanie — 1,06 oraz czytania — 0,90.

Tabela 52

Wzrost kompetencji językowych (progresja) w grupie kontrolnej N = 60

Kompetencje językowe	Stan początkowy (średnia)	Stan końcowy (średnia)	Progresja językowa (przyrost kompetencji kol. 3 – kol. 2)
Mówienie	13,95	16,05	2,10
Słuchanie	14,13	16,00	1,87
Czytanie	14,63	15,73	0,90
Pisanie	14,72	15,78	1,06
Kompetencje ogólne	57,43	63,57	6,14

Przedstawione w tabeli 53 wartości różnic (zaznaczone wytłuszczonym drukiem) potwierdzają fakt przewagi grupy eksperymentalnej we wszystkich kategoriach progresji językowej. Przewaga ta jest najwyraźniejsza w przypadku umiejętności czytania, bo wynosi aż 25,24%, następnie: w umiejętności mówienia — 20%, słuchania — 17,10% oraz pisanie — zaledwie 4,60%. Progresja ogólna jest wyższa w grupie eksperymentalnej o 13,11% w stosunku do grupy kontrolnej. Przedstawione wartości nie określają jednak, czy różnice pomiędzy

Tabela 53

Porównanie progresji językowych między grupami eksperymentalną a kontrolną

Progresja językowa	Grupa eksperymentalna	Grupa kontrolna	Przewaga grupy eksperymentalnej (kol. 2 – kol. 3)	
			wartości bezwzględne	procent
Mówienie	2,57	2,10	0,47	20,00
Słuchanie	2,22	1,87	0,35	17,10
Czytanie	1,16	0,90	0,26	25,24
Pisanie	1,11	1,06	0,05	4,60
Kompetencje ogólne	6,98	6,14	0,84	13,11

grupami są istotne statystycznie, czy też nie. W tabeli 54 zaprezentowano wskaźniki progresji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej, określając, czy występujące różnice są istotne. Porównano tu statystyki pozwalające ocenić efektywność nauczania metodą Future Learning System, czyli wskaźniki progresji językowej, z uwzględnieniem zmiennych demograficznych w grupie eksperymentalnej i kontrolnej, przy $\alpha = 0,05$.

T a b e l a 54

Porównanie wskaźników progresji

Wskaźniki progresji językowej	Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna		Różnica między średnimi $\alpha = 0,05$
	średnia	odch. std.	średnia	odch. std.	
Zmienna płeć: kobiety					
Progresja mówienia PM	2,52	0,66	2,12	0,90	istotna
Progresja słuchania PS	2,23	0,71	1,85	0,73	istotna
Progresja czytania PC	1,12	0,54	1,21	0,75	nieistotna
Progresja pisanía PP	1,08	0,88	1,02	0,69	nieistotna
Zmienna płeć: mężczyźni					
Progresja mówienia PM	2,61	0,59	2,05	0,78	istotna
Progresja słuchania PS	2,21	0,67	1,89	0,81	nieistotna
Progresja czytania PC	1,20	0,54	1,05	0,71	nieistotna
Progresja pisanía PP	1,13	0,60	1,16	0,50	nieistotna
Zmienna wiek: poniżej 25 lat					
Progresja mówienia PM	2,52	0,59	2,22	0,91	nieistotna
Progresja słuchania PS	2,22	0,67	1,93	0,79	nieistotna
Progresja czytania PC	0,91	0,29	1,10	0,53	nieistotna
Progresja pisanía PP	0,83	1,44	1,12	0,71	nieistotna
Zmienna wiek: od 25 do 50 lat					
Progresja mówienia PM	2,55	0,63	1,73	0,70	istotna
Progresja słuchania PS	2,19	0,69	1,73	0,70	istotna
Progresja czytania PC	1,18	0,55	1,00	0,53	nieistotna
Progresja pisanía PP	1,14	0,57	0,87	0,35	nieistotna
Zmienna wiek: powyżej 50 lat					
Progresja mówienia PM	2,29	0,49	2,25	0,50	istotna
Progresja słuchania PS	2,54	0,52	1,75	0,50	istotna
Progresja czytania PC	1,38	0,65	1,50	0,58	nieistotna
Progresja pisanía PP	1,31	0,48	1,25	0,50	nieistotna
Zmienna wykształcenie: średnie					
Progresja mówienia PM	2,68	0,56	2,29	0,89	istotna
Progresja słuchania PS	2,20	0,65	1,98	0,78	nieistotna
Progresja czytania PC	1,23	0,47	1,09	0,79	nieistotna
Progresja pisanía PP	1,18	1,52	1,12	0,71	nieistotna
Zmienna wykształcenie: wyższe					
Progresja mówienia PM	2,49	0,66	1,67	0,59	istotna
Progresja słuchania PS	2,23	0,71	1,61	0,61	istotna
Progresja czytania PC	1,11	0,58	1,11	0,58	nieistotna
Progresja pisanía PP	1,05	0,87	0,94	0,42	nieistotna
Progresja językowa ogółem					
Progresja mówienia PM	2,58	0,62	2,10	0,86	istotna
Progresja słuchania PS	2,22	0,68	1,87	0,75	istotna
Progresja czytania PC	1,16	0,54	1,10	0,73	nieistotna
Progresja pisanía PP	1,11	0,73	1,07	0,63	nieistotna

Wśród kobiet istotna różnica statystyczna występuje w przypadku progresji mówienia: średnia w grupie eksperymentalnej wynosi 2,52 (przy odchyleniu standardowym 0,66) w porównaniu do średniej 2,12 (odchylenie standardowe 0,90) w grupie kontrolnej. Druga istotna różnica dotyczy progresji słuchania: w grupie eksperymentalnej — 2,23 (przy odchyleniu standardowym 0,71) i 1,85 (odchylenie standardowe 0,73) w grupie kontrolnej. Nie zanotowano istotnych różnic w grupach w przypadku progresji czytania i pisanie.

W grupie uczących się na kursach językowych mężczyzn istotna różnica statystyczna wystąpiła jedynie w wypadku progresji mówienia. Średnia w grupie eksperymentalnej wyniosła 2,61 (przy odchyleniu standardowym 0,59) w porównaniu do grupy kontrolnej — 2,05 (odchylenie 0,78).

Wśród dorosłych poniżej 25. roku życia nie zanotowano żadnych istotnych różnic statystycznych w żadnej z badanych umiejętności.

W grupie osób pomiędzy 25. a 50. rokiem życia istotne różnice występują pomiędzy progresją mówienia i słuchania. W przypadku pierwszej kompetencji średnia grupy eksperymentalnej wynosi 2,55 (odchylenie 0,63), a grupy kontrolnej 1,73 (przy odchyleniu 0,70), w odniesieniu zaś do słuchania: grupa eksperymentalna — 2,19 (odchylenie 0,69) i grupa kontrolna — 1,73 (przy odchyleniu 0,70).

U uczących się powyżej 50. roku życia zanotowano podobne różnice jak w poprzednim przedziale wiekowym. Progresja mówienia: 2,29 w grupie eksperymentalnej (przy odchyleniu 0,49) i średnia 2,25 w grupie kontrolnej (odchylenie 0,50). Natomiast progresja słuchania wyniosła w grupie eksperymentalnej średnio 2,54 (odchylenie 0,52) i w grupie kontrolnej — 1,75 (odchylenie 0,50).

Jeżeli chodzi o osoby z wykształceniem średnim istotną statystycznie różnicę zanotowano jedynie w przypadku progresji mówienia. Średnia w grupie eksperymentalnej wyniosła 2,68 (przy odchyleniu standardowym 0,56) w porównaniu do grupy kontrolnej ze średnią 2,29 (odchylenie 0,89).

Wśród osób z wykształceniem wyższym istotne różnice statystyczne występują pomiędzy progresją mówienia i słuchania. I tak: mówienie w grupie eksperymentalnej osiąga średnią 2,49 (przy odchyleniu 0,66), w grupie kontrolnej zaś — 1,67 (odchylenie 0,59). Natomiast słuchanie przyjmuje wartości: w grupie eksperymentalnej — 2,23 (przy odchyleniu 0,71), a w grupie kontrolnej — 1,61 (odchylenie 0,61).

Istotne różnice statystyczne rejestruje się w przypadku progresji mówienia i słuchania. Potwierdzają one skuteczność metody FLS w nabywaniu umiejętności najbardziej istotnych w komunikacji między ludźmi. Dane prezentują się następująco: progresja mówienia: grupa eksperymentalna — średnia 2,58 (odchylenie 0,62) i grupa kontrolna — 2,10 (odchylenie 0,86); progresja słuchania: grupa eksperymentalna — 2,22 (odchylenie 0,68), a grupa kontrolna — 1,87 (odchylenie 0,75). Zgodnie z przyjętymi założeniami metoda FLS rozwija głównie umiejętności komunikacyjne słuchaczy, pozwalając na twórcze eksperymen-

towanie z językiem oraz odkrywanie znaczeń, przełamuje blokadę w mówieniu, rozwija ekspresję własną oraz pozwala na lepsze rozumienie tekstu ze słuchu.

Wnioski z badań eksperymentalnych

Zarówno w grupach kontrolnych, jak i eksperymentalnych nastąpił wzrost kompetencji językowych, jednakowoż metoda Future Learning System okazała się bardziej skuteczna szczególnie w przypadku opanowania umiejętności niezbędnych w sytuacjach komunikacyjnych, a zatem: mówienia i rozumienia ze słuchu.

Biorąc pod uwagę wpływ zmiennych ubocznych kontrolowanych (płeć, wiek i wykształcenie), w grupach eksperymentalnych zaobserwowano następujące zjawiska:

- u kobiet nastąpił istotny statystycznie wzrost w zakresie mówienia i słuchania, u mężczyzn natomiast — w zakresie sprawności mówienia;
- jeśli chodzi o wiek, to największy wzrost kompetencji nastąpił w zakresie mówienia i słuchania w grupie wiekowej 25—50 oraz powyżej 50 lat;
- w przypadku wykształcenia istotny statystycznie wzrost nastąpił w grupie z wykształceniem średnim w mówieniu, natomiast u osób z wykształceniem wyższym w zakresie mówienia i słuchania.

6.2.8. Teoretyczny model badań — wyniki analizy ścieżek

W przyjętym modelu teoretycznym założono istnienie związku pomiędzy półkulowością, inteligencją wieloraką a poziomem progresji językowej. Do weryfikacji modelu zastosowano analizę ścieżek, która pozwala na porównanie względnej ważności jakościowo różnych oddziaływań oraz ewentualną hierarchizację efektów określonego rodzaju dla zmiennej endogenicznej. Formuły dekompozycji pozwalają bowiem na wyróżnienie dla danej pary zmiennych całkowitego efektu przyczynowego, efektu przyczynowego bezpośredniego oraz efektu przyczynowego pośredniego. Efekty te oblicza się na podstawie wartości współczynników ścieżek, które charakteryzują wielkość zmian określonej zmiennej endogenicznej, związanych z różnymi źródłami¹¹. W przyjętym modelu badano bezpośrednią relację przyczynową pomiędzy dominacją półkulowości a progresją językową, jak również korelację pośrednią z uwzględnieniem inteligencji wielorakiej.

¹¹ *Wielozmiennowe modele statystyczne w badaniach psychologicznych*. Red. J. BRZEZIŃSKI. Warszawa: PWN, 1987.

Diagram 1 przedstawia hipotetyczny model zależności przyczynowych pomiędzy zmiennymi egzogenicznymi (dominacja półkulowości i inteligencja wieloraka) a progresją językową, która jest zmienną endogeniczną. Liczby w nawiasach oznaczają kolejny numer zmiennej występującej w badaniach. Zmienne egzogeniczne pozostają w związku przyczynowym z endogenicznymi w dwojaki sposób — bezpośredni lub pośredni.

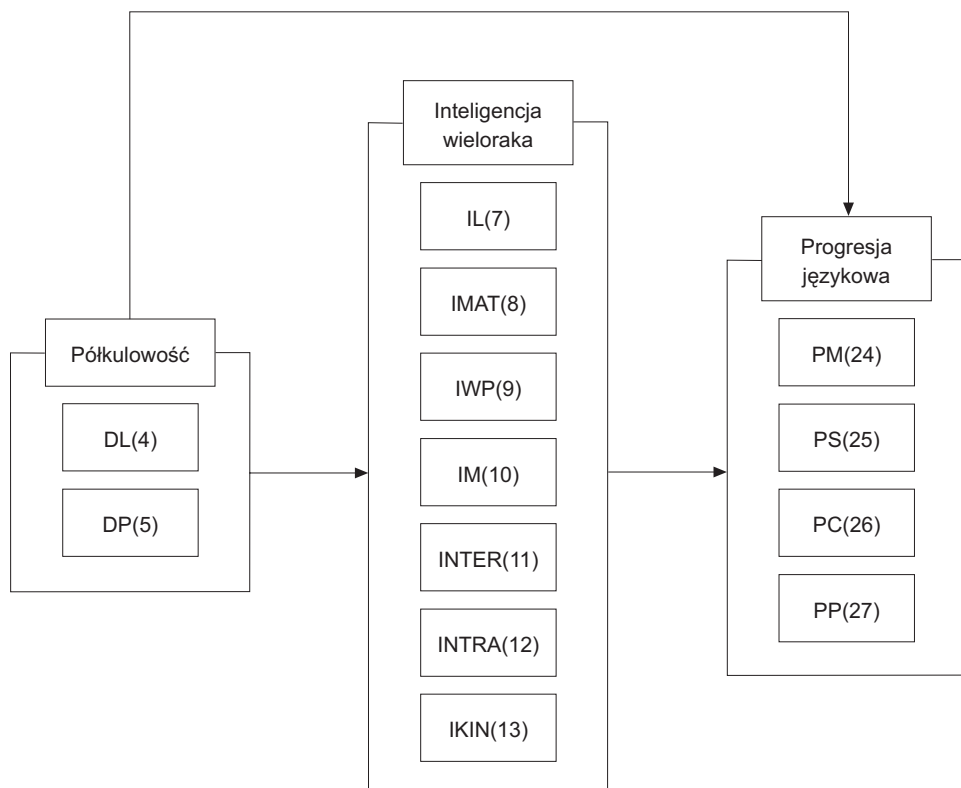
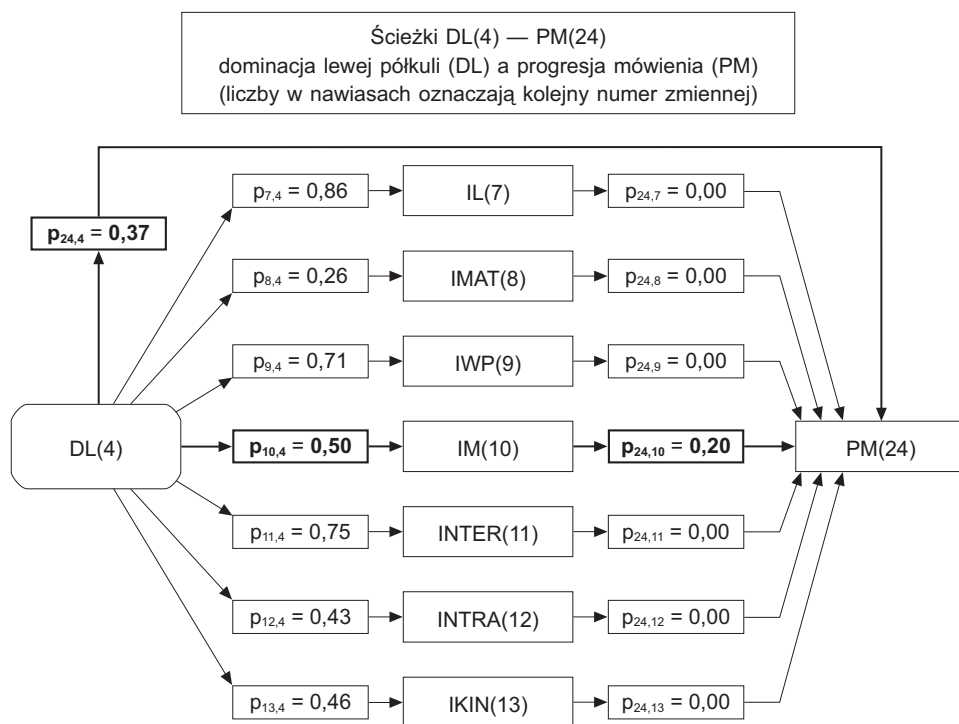


Diagram ścieżek 1. Zależności ogólne między zmiennymi

Porównanie wartości przedstawionych na diagramie 2 oraz w zestawieniu pozwala na uszeregowanie ważności poszczególnych oddziaływań oraz ustalenie istotnych determinant dla zmiennej endogenicznej. W testowanym modelu zauważamy bezpośredni istotny efekt pomiędzy dominacją lewej półkuli a progresją znajomości języka w zakresie mówienia. Współczynnik ścieżki wynosi 0,41. Istnieje również efekt pośredni pomiędzy dominacją lewej półkuli, inteligencją muzyczną a progresją mówienia i wynosi on 0,10. Współczynnik ścieżki 0,51 obrazuje najsilniejszy istotny statystycznie efekt całkowity, występujący pomiędzy dominacją lewej półkuli, inteligencją muzyczną oraz progresją mówienia.

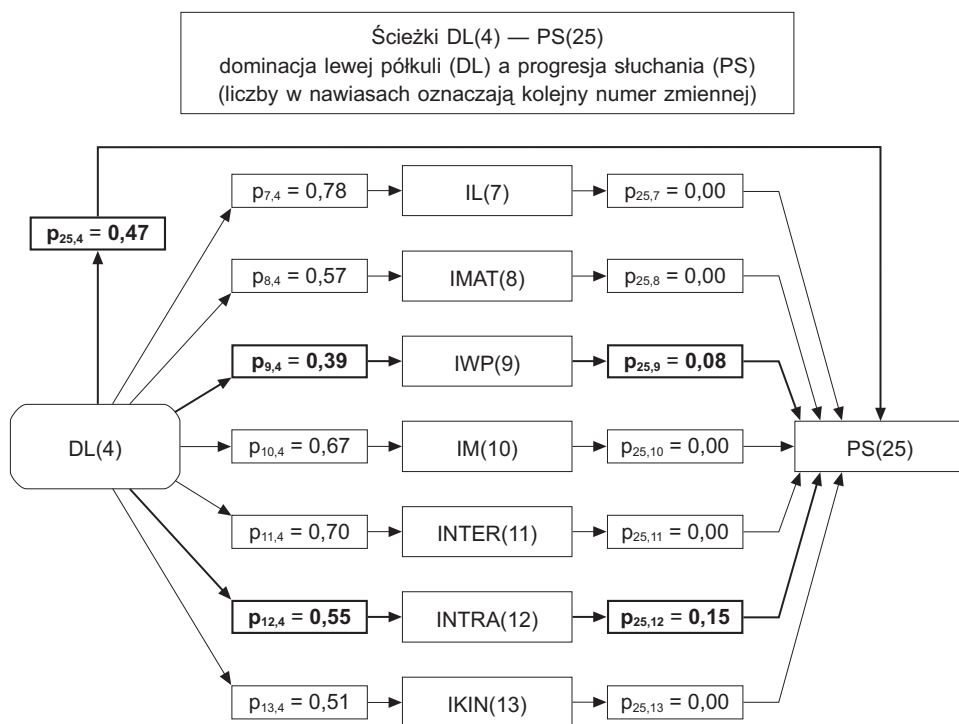


Zestawienie efektów ścieżek

Ścieżki	Efekt bezpośredni	Efekt pośredni	Współczynnik ścieżki	Ścieżki najistotniejsze efekt całkowity
DL → PM	p_{24,4}	—	0,41	(DL → PM) + (DL → IM → PM) p_{24,4} + (p_{10,4} × p_{24,10}) = 0,51
DL → IL → PM	—	p _{7,4} × p _{24,7}	0,00	
DL → IMAT → PM	—	p _{8,4} × p _{24,8}	0,00	
DL → IWP → PM	—	p _{9,4} × p _{24,9}	0,00	
DL → IM → PM	—	p_{10,4} × p_{24,10}	0,50 × 0,20 = 0,10	
DL → INTER → PM	—	p _{11,4} × p _{24,11}	0,00	
DL → INTRA → PM	—	p _{12,4} × p _{24,12}	0,00	
DL → IKIN → PM	—	p _{13,4} × p _{24,13}	0,00	

Diagram ścieżek 2. Wpływ dominacji lewej półkuli na progresję mówienia

Przejdźmy teraz do analizy związku lewej półkuli z progresją umiejętności słuchania. Pozwoli na to zakres danych ujętych w diagramie 3. Jak widać, istnieje bezpośredni istotny efekt pomiędzy dominacją lewej półkuli a progresją znajomości języka w zakresie słuchania. Współczynnik ścieżki wynosi 0,47. Istnieje także efekt pośredni pomiędzy dominacją lewej półkuli, inteligencją wizualno-przestrzenną a progresją słuchania — 0,03 oraz efekt pośredni pomiędzy dominacją lewej półkuli, inteligencją intrapersonalną a progresją słuchania i wynosi on 0,08. Najsilniejszy istotny statystycznie efekt całkowity, reprezento-



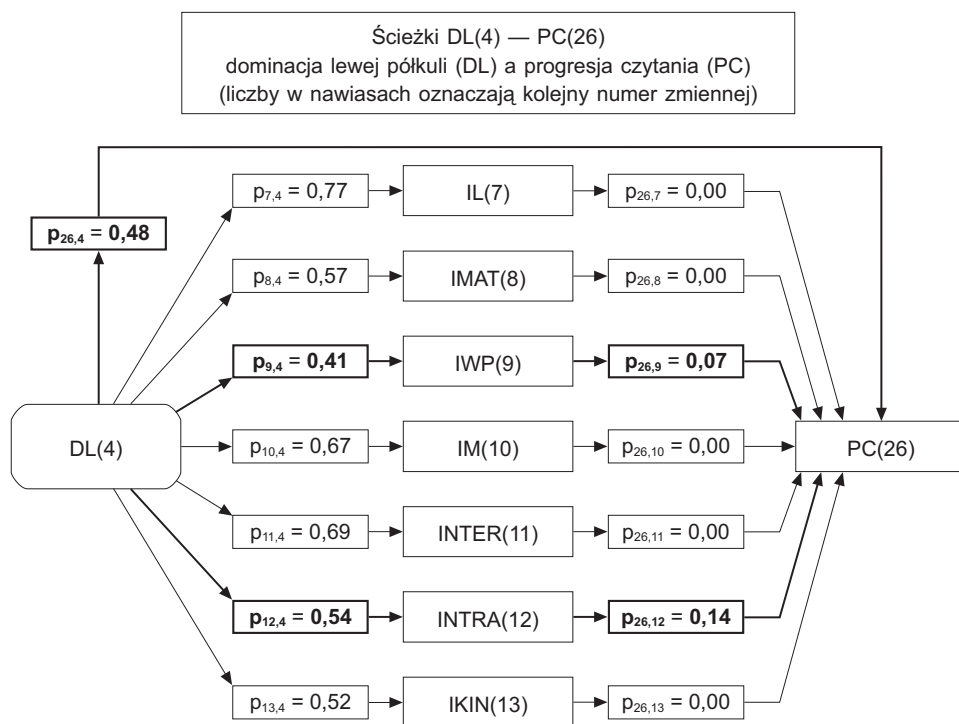
Zestawienie efektów ścieżek

Ścieżki	Efekt bezpośredni	Efekt pośredni	Współczynnik ścieżki	Ścieżki najistotniejsze efekt całkowity
DL → PS	p_{25,4}	—	0,47	(DL → PS) + (DL → IWP → PS) + (DL → INTRA → PS) p_{25,4} + (p_{9,4} × p_{25,9}) + (p_{12,4} × p_{25,12}) = 0,47 + 0,03 + 0,08 = 0,58
DL → IL → PS	—	p _{7,4} × p _{25,7}	0,00	
DL → IMAT → PS	—	p _{8,4} × p _{25,8}	0,00	
DL → IWP → PS	—	p_{9,4} × p_{25,9}	0,39 × 0,08 = 0,03	
DL → IM → PS	—	p _{10,4} × p _{25,10}	0,00	
DL → INTER → PS	—	p _{11,4} × p _{25,11}	0,00	
DL → INTRA → PS	—	p_{12,4} × p_{25,12}	0,55 × 0,15 = 0,08	
DL → IKIN → PS	—	p _{13,4} × p _{25,13}	0,00	

Diagram ścieżek 3. Wpływ dominacji lewej półkuli na progresję słuchania

wany przez współczynnik ścieżki o wartości 0,58, występuje pomiędzy dominacją lewej półkuli, inteligencją wizualno-przestrzenną i inteligencją intrapersonalną oraz progresją umiejętności słuchania.

W następnej kolejności przeanalizujemy umiejętność czytania. Analizę ścieżek z tego zakresu zawarto w diagramie 4. Na jego podstawie sformułowano następujące wnioski: istnieje bezpośredni istotny efekt pomiędzy dominacją lewej półkuli a progresją znajomości języka w zakresie czytania. Współczynnik ścieżki wynosi 0,48. Istnieje też efekt pośredni pomiędzy dominacją lewej półkuli, inteli-



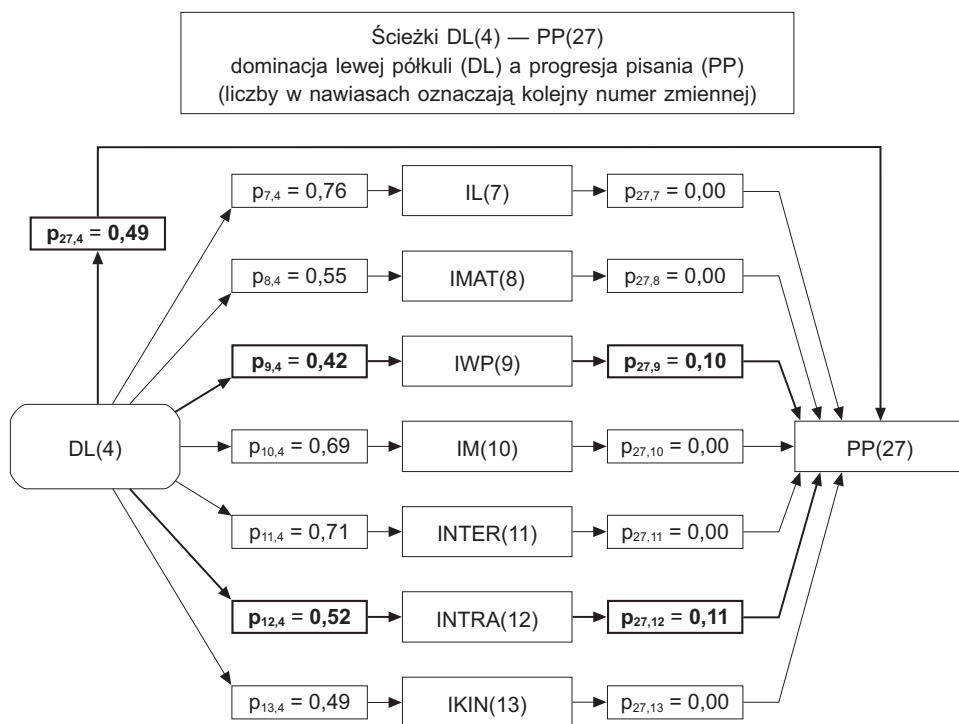
Zestawienie efektów ścieżek

Ścieżki	Efekt bezpośredni	Efekt pośredni	Współczynnik ścieżki	Ścieżki najistotniejsze efekt całkowity
DL → PC	p_{26,4}	—	0,48	(DL → PC) + (DL → IWP → PC) + (DL → INTRA → PC) p_{26,4} + (p_{9,4} × p_{26,9}) + (p_{12,4} × p_{26,12}) = 0,48 + 0,03 + 0,08 = 0,59
DL → IL → PC	—	p _{7,4} × p _{26,7}	0,00	
DL → IMAT → PC	—	p _{8,4} × p _{26,8}	0,00	
DL → IWP → PC	—	p_{9,4} × p_{26,9}	0,03	
DL → IM → PC	—	p _{10,4} × p _{26,10}	0,00	
DL → INTER → PC	—	p _{11,4} × p _{26,11}	0,00	
DL → INTRA → PC	—	p_{12,4} × p_{26,12}	0,08	
DL → IKIN → PC	—	p _{13,4} × p _{26,13}	0,00	

Diagram ścieżek 4. Wpływ dominacji lewej półkuli na progresję czytania

gencją wizualno-przestrzenną a progresją czytania — przyjmuje wartość 0,03, oraz efekt pośredni pomiędzy dominacją lewej półkuli, inteligencją intrapersonalną a progresją czytania — z diagramu wynika, że wynosi on 0,08. Współczynnik ścieżki o wartości 0,59 obrazuje najsilniejszy efekt całkowity w przedstawionym modelu, występujący pomiędzy dominacją półkuli lewej, inteligencją wizualno-przestrzenną i inteligencją intrapersonalną a progresją umiejętności czytania.

Konsekwencją podjętych analiz jest też określenie dominacji lewej półkuli dla przyrostu kompetencji związanych z pisanem w języku obcym, co przedsta-



Zestawienie efektów ścieżek

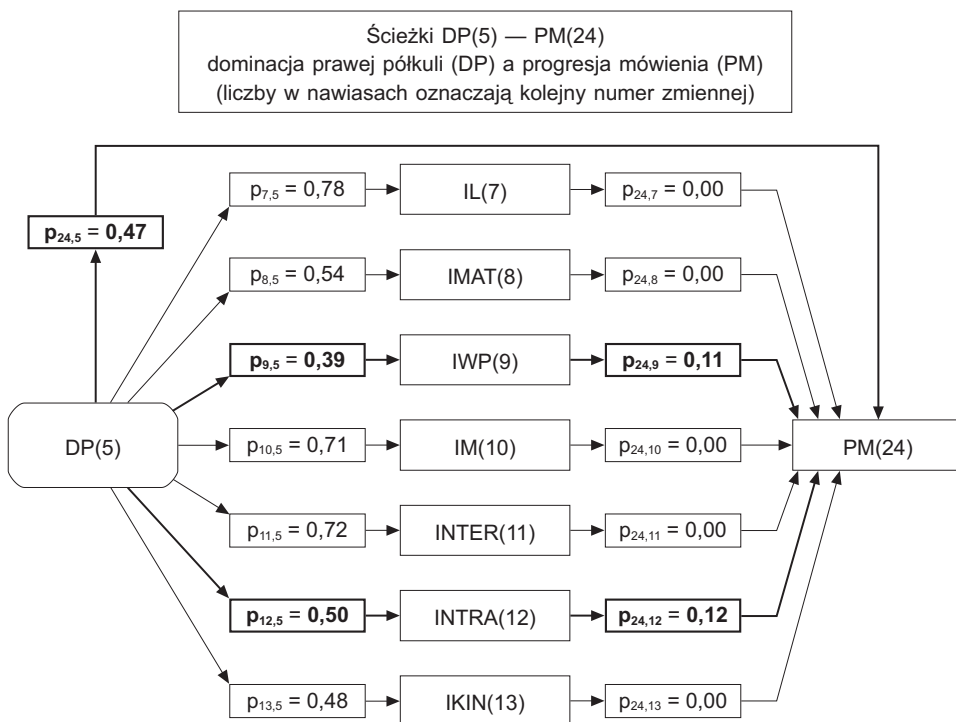
Ścieżki	Efekt bezpośredni	Efekt pośredni	Współczynnik ścieżki	Ścieżki najistotniejsze efekt całkowity
DL → PP	p_{27,4}	—	0,49	(DL → PP) + (DL → IWP → PP) + (DL → INTRA → PP) p_{27,4} + (p_{9,4} × p_{27,9}) + (p_{12,4} × p_{27,12}) = 0,49 + 0,04 + 0,06 = 0,59
DL → IL → PP	—	p _{7,4} × p _{27,7}	0,00	
DL → IMAT → PP	—	p _{8,4} × p _{27,8}	0,00	
DL → IWP → PP	—	p_{9,4} × p_{27,9}	0,42 × 0,10 = 0,04	
DL → IM → PP	—	p _{10,4} × p _{27,10}	0,00	
DL → INTER → PP	—	p _{11,4} × p _{27,11}	0,00	
DL → INTRA → PP	—	p_{12,4} × p_{27,12}	0,52 × 0,11 = 0,06	
DL → IKIN → PP	—	p _{13,4} × p _{27,13}	0,00	

Diagram ścieżek 5. Wpływ dominacji lewej półkuli na progresję pisania

wiono na diagramie 5. Umożliwia on podjęcie następujących ustaleń: istnieje bezpośredni istotny efekt pomiędzy dominacją lewej półkuli a progresją znajomości języka w zakresie pisania. Współczynnik ścieżki przybiera wartość 0,49. Istnieje również efekt pośredni pomiędzy dominacją lewej półkuli, inteligencją wizualno-przestrzenną a progresją pisania i wynosi 0,04 oraz efekt pośredni pomiędzy dominacją lewej półkuli, inteligencją intrapersonalną a progresją pisania — ustalono go na poziomie 0,06. Najsilniejszy efekt całkowity w przedstawionym modelu, zobrazowany przez współczynnik ścieżki o wartości 0,59,

występuje pomiędzy dominacją półkuli lewej, inteligencją wizualno-prze-
strzenną i inteligencją intrapersonalną a progresją umiejętności pisania.

Najistotniejszy dla prezentowanej w rozprawie metody jest jej wpływ na pro-
gresję mówienia, jako nadrzędnej dla kompetencji komunikacyjnej. Na diagramie 6
ukazano oddziaływanie prawej półkuli właśnie na tę kluczową umiejętność
kształtowaną w procesie uczenia się języka obcego. Diagram wyraźnie wskazuje
na istotność efektów pomiędzy zmiennymi. I tak — można uznać, iż istnieje bez-
pośredni istotny efekt pomiędzy dominacją prawej półkuli a progresją znajomości

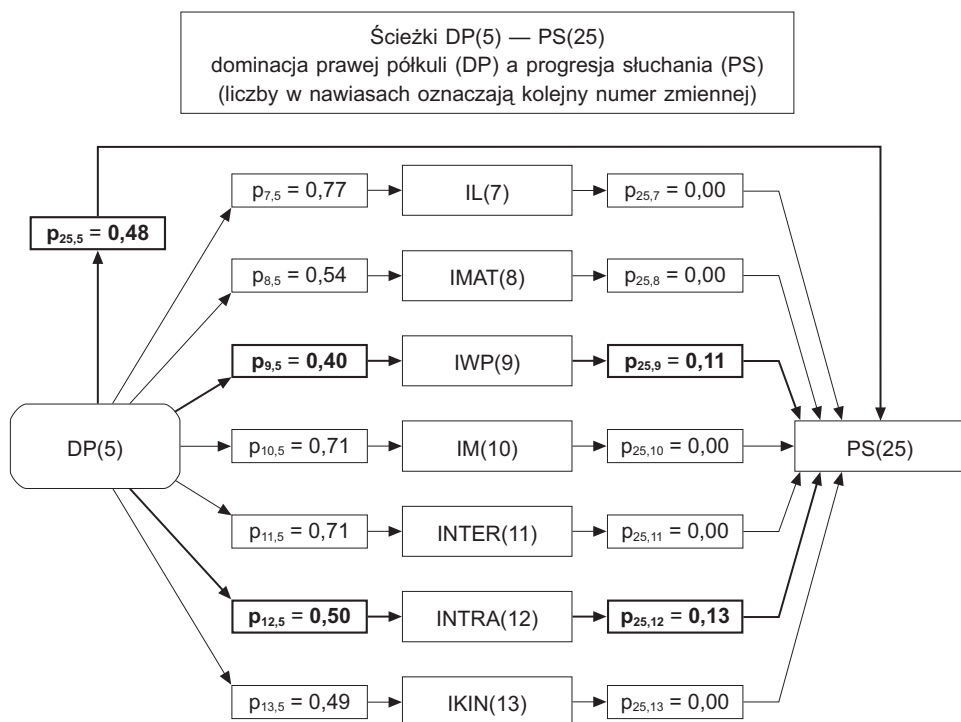


Zestawienie efektów ścieżek

Ścieżki	Efekt bezpośredni	Efekt pośredni	Współczynnik ścieżki	Ścieżki najistotniejsze efekt całkowity
DP → PM	p_{24,5}	—	0,47	(DP → PM) + (DP → IWP → PM) + (DP → INTRA → PM) p_{24,5} + (p_{9,5} × p_{24,9}) + (p_{12,5} × p_{24,12}) = 0,47 + 0,04 + 0,06 = 0,57
DP → IL → PM	—	p _{7,5} × p _{24,7}	0,00	
DP → IMAT → PM	—	p _{8,5} × p _{24,8}	0,00	
DP → IWP → PM	—	p_{9,5} × p_{24,9}	0,39 × 0,11 = 0,04	
DP → IM → PM	—	p _{10,5} × p _{24,10}	0,00	
DP → INTER → PM	—	p _{11,5} × p _{24,11}	0,00	
DP → INTRA → PM	—	p_{12,5} × p_{24,12}	0,50 × 0,12 = 0,06	
DP → IKIN → PM	—	p _{13,5} × p _{24,13}	0,00	

Diagram ścieżek 6. Wpływ dominacji prawej półkuli na progresję mówienia

języka w zakresie mówienia. Współczynnik ścieżki wynosi 0,47. Występuje też efekt pośredni pomiędzy dominacją prawej półkuli, inteligencją wizualno-przestrzenną a progresją mówienia, co zostało wyrażone w wartości 0,04, oraz efekt pośredni pomiędzy dominacją prawej półkuli, inteligencją intrapersonalną a progresją mówienia — odczytujemy tu wynik 0,06. Najsilniejszy efekt całkowity w przedstawionym modelu, reprezentowany przez współczynnik ścieżki o wartości 0,57, występuje pomiędzy dominacją półkuli prawej, inteligencją wizualno-przestrzenną i inteligencją intrapersonalną a progresją umiejętności mówienia.

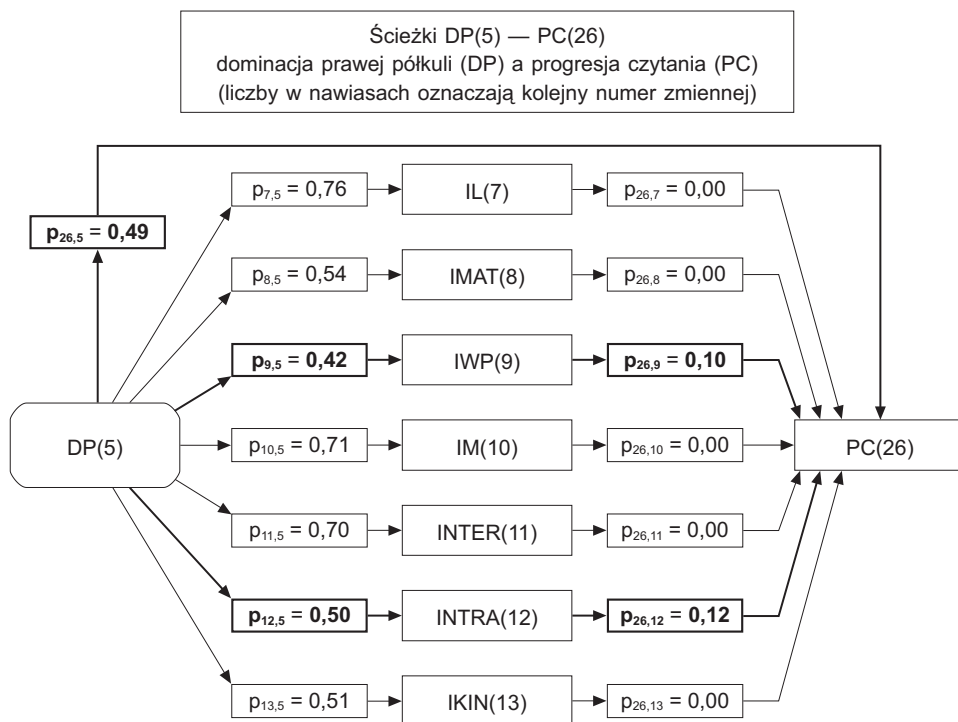


Zestawienie efektów ścieżek

Ścieżki	Efekt bezpośredni	Efekt pośredni	Współczynnik ścieżki	Ścieżki najistotniejsze efekt całkowity
DP → PS	p_{25,5}	—	0,47	(DP → PS) + (DP → IWP → PS) + (DP → INTRA → PS) p_{25,5} + (p_{9,5} × p_{25,9}) + (p_{12,5} × p_{25,12}) = 0,47 + 0,04 + 0,07 = 0,58
DP → IL → PS	—	p _{7,5} × p _{25,7}	0,00	
DP → IMAT → PS	—	p _{8,5} × p _{25,8}	0,00	
DP → IWP → PS	—	p_{9,5} × p_{25,9}	0,40 × 0,11 = 0,04	
DP → IM → PS	—	p _{10,5} × p _{25,10}	0,00	
DP → INTER → PS	—	p _{11,5} × p _{25,11}	0,00	
DP → INTRA → PS	—	p_{12,5} × p_{25,12}	0,50 × 0,13 = 0,07	
DP → IKIN → PS	—	p _{13,5} × p _{25,13}	0,00	

Diagram ścieżek 7. Wpływ dominacji prawej półkuli na progresję słuchania

Analizę progresji słuchania prezentuje diagram 7. Zestawienie efektów ścieżek ukazuje następujące prawidłowości: istnieje bezpośredni istotny efekt pomiędzy dominacją prawej półkuli a progresją znajomości języka w zakresie słuchania. Współczynnik ścieżki wynosi 0,47. Istnieje również efekt pośredni pomiędzy dominacją prawej półkuli, inteligencją wizualno-przestrzenną a progresją słuchania — 0,04, oraz efekt pośredni pomiędzy dominacją prawej półkuli, inteligencją intrapersonalną a progresją słuchania i wynosi 0,07. Najsilniejszy efekt całkowity w przedstawionym modelu, zobrazony współczynni-



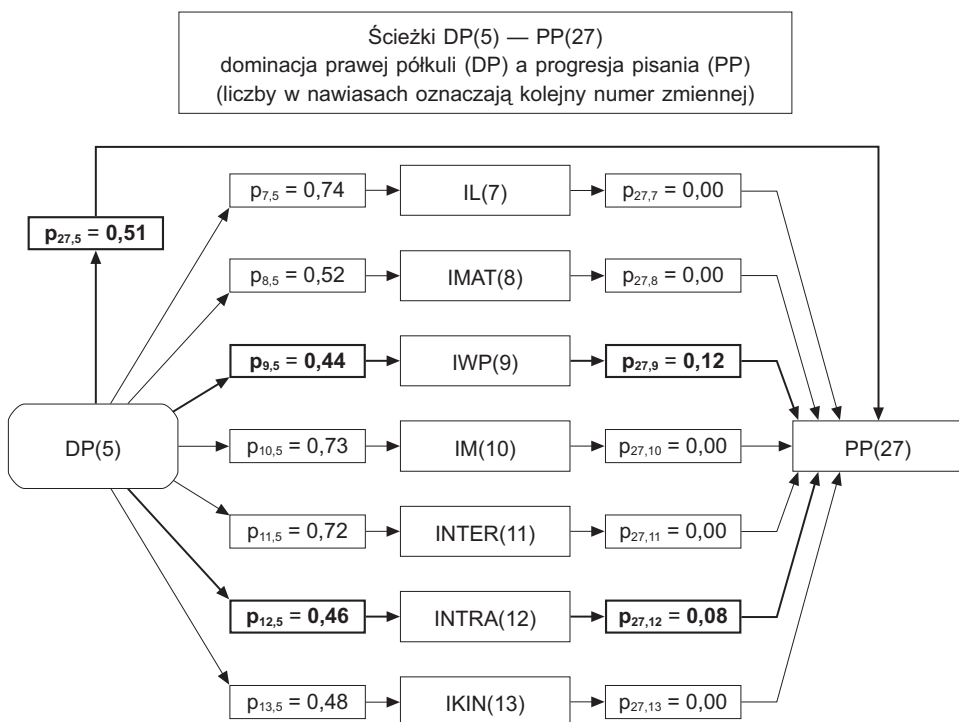
Zestawienie efektów ścieżek

Ścieżki	Efekt bezpośredni	Efekt pośredni	Współczynnik ścieżki	Ścieżki najistotniejsze efekt całkowity
DP → PC	p_{26,5}	—	0,49	(DP → PC) + (DP → IWP → PC) + (DP → INTRA → PC) p_{26,5} + (p_{9,5} × p_{26,9}) + (p_{12,5} × p_{26,12}) = 0,49 + 0,04 + 0,06 = 0,59
DP → IL → PC	—	p _{7,5} × p _{26,7}	0,00	
DP → IMAT → PC	—	p _{8,5} × p _{26,8}	0,00	
DP → IWP → PC	—	p_{9,5} × p_{26,9}	0,42 × 0,10 = 0,04	
DP → IM → PC	—	p _{10,5} × p _{26,10}	0,00	
DP → INTER → PC	—	p _{11,5} × p _{26,11}	0,00	
DP → INTRA → PC	—	p_{12,5} × p_{26,12}	0,50 × 0,12 = 0,06	
DP → IKIN → PC	—	p _{13,5} × p _{26,13}	0,00	

Diagram ścieżek 8. Wpływ dominacji prawej półkuli na progresję czytania

kiem ścieżki o wartości 0,58, występuje pomiędzy dominacją półkuli prawej, inteligencją wizualno-przestrzenną i inteligencją intrapersonalną a progresją umiejętności słuchania.

W finale badań dokonano analizy dominacji prawej półkuli na przyrost umiejętności w zakresie czytania i pisania, co zaprezentowano w diagramach 8 i 9. Diagram 8 wskazuje wyraźnie na występowanie bezpośredniego istotnego efektu pomiędzy dominacją prawej półkuli a progresją znajomości języka w zakresie czytania. Współczynnik ścieżki przyjmuje wartość 0,49. Istnieje również



Zestawienie efektów ścieżek

Ścieżki	Efekt bezpośredni	Efekt pośredni	Współczynnik ścieżki	Ścieżki najistotniejsze efekt całkowity
DP → PP	p_{27,5}	—	0,51	(DP → PP) + (DP → IWP → PP) + (DP → INTRA → PP) p_{27,5} + (p_{9,5} × p_{27,9}) + (p_{12,5} × p_{27,12}) = 0,51 + 0,05 + 0,04 = 0,60
DP → IL → PP	—	p _{7,5} × p _{27,7}	0,00	
DP → IMAT → PP	—	p _{8,5} × p _{27,8}	0,00	
DP → IWP → PP	—	p_{9,5} × p_{27,9}	0,45 × 0,12 = 0,05	
DP → IM → PP	—	p _{10,5} × p _{27,10}	0,00	
DP → INTER → PP	—	p _{11,5} × p _{27,11}	0,00	
DP → INTRA → PP	—	p_{12,5} × p_{27,12}	0,46 × 0,08 = 0,04	
DP → IKIN → PP	—	p _{13,5} × p _{27,13}	0,00	

Diagram ścieżek 9. Wpływ dominacji prawej półkuli na progresję pisania

efekt pośredni pomiędzy dominacją prawej półkuli, inteligencją wizualno-przestrzenną a progresją czytania — 0,04, oraz efekt pośredni pomiędzy dominacją prawej półkuli, inteligencją intrapersonalną a progresją czytania i wynosi 0,06. Najsilniejszy efekt całkowity w przedstawionym modelu, reprezentowany przez współczynnik ścieżki o wartości 0,59, występuje pomiędzy dominacją półkuli prawej, inteligencją wizualno-przestrzenną i inteligencją intrapersonalną a progresją umiejętności czytania.

Diagram 9 zamyka prezentację graficzną wpływu dominacji półkulowości na badane kompetencje językowe. Analizując zebrane w nim wartości współczynników, można zauważyć następujące prawidłowości: istnieje bezpośredni istotny efekt pomiędzy dominacją prawej półkuli a progresją znajomości języka w zakresie pisania, a współczynnik tej ścieżki wynosi 0,51. Pojawił się także efekt pośredni pomiędzy dominacją prawej półkuli, inteligencją wizualno-przestrzenną a progresją pisania — przybrał on wartość 0,12, oraz efekt pośredni pomiędzy dominacją prawej półkuli, inteligencją intrapersonalną a progresją pisania i wyniósł 0,08. Współczynnik ścieżki o wartości 0,60 obrazuje najsilniejszy efekt całkowity w przedstawionym modelu, występujący pomiędzy dominacją półkuli prawej, inteligencją wizualno-przestrzenną i inteligencją intrapersonalną a progresją umiejętności pisania.

Wnioski z analizy ścieżek — najistotniejsze efekty

Przyjęty teoretyczny model zakładał istnienie zależności między półkulowością (dominacja prawej lub lewej półkuli) oraz inteligencją wieloraką (7 rodzajów), określanymi jako zmienne egzogeniczne (w badaniach eksperymentalnych były to zmienne niezależne uboczne kontrolowane), a progresją językową nazywaną zmienną endogeniczną (w badaniach eksperymentalnych to zmienna zależna). Analiza ścieżek pozwoliła na określenie efektów bezpośrednich pomiędzy zmienną egzogeniczną półkulowością a progresją językową w zakresie 4 głównych sprawności oraz efektów pośrednich z uwzględnieniem typów inteligencji wielorakiej. Wszystkie konstatacje dotyczące efektów analizy ścieżek to:

- istnieje efekt bezpośredni istotny pomiędzy dominacją lewej półkuli a progresją w zakresie mówienia;
- istnieje efekt pośredni pomiędzy dominacją lewej półkuli, inteligencją muzyczną a progresją mówienia;
- istnieje efekt bezpośredni istotny pomiędzy dominacją lewej półkuli a progresją w zakresie słuchania;
- istnieje efekt pośredni pomiędzy dominacją lewej półkuli, inteligencją wizualno-przestrzenną a progresją słuchania;
- istnieje efekt pośredni pomiędzy dominacją lewej półkuli, inteligencją intrapersonalną a progresją słuchania;

- istnieje efekt bezpośredni istotny pomiędzy dominacją lewej półkuli a progresją w zakresie czytania;
 - istnieje efekt pośredni pomiędzy dominacją lewej półkuli, inteligencją wizualno-przestrzenną a progresją czytania;
 - istnieje efekt pośredni pomiędzy dominacją lewej półkuli, inteligencją intrapersonalną a progresją czytania;
 - istnieje efekt bezpośredni istotny pomiędzy dominacją lewej półkuli a progresją w zakresie pisania;
 - istnieje efekt pośredni pomiędzy dominacją lewej półkuli, inteligencją wizualno-przestrzenną a progresją pisania;
 - istnieje efekt pośredni pomiędzy dominacją lewej półkuli, inteligencją intrapersonalną a progresją pisania;
 - istnieje efekt bezpośredni istotny pomiędzy dominacją prawej półkuli a progresją w zakresie mówienia;
 - istnieje efekt pośredni pomiędzy dominacją prawej półkuli, inteligencją wizualno-przestrzenną a progresją mówienia;
 - istnieje efekt pośredni pomiędzy dominacją prawej półkuli, inteligencją intrapersonalną a progresją mówienia;
 - istnieje efekt bezpośredni istotny pomiędzy dominacją prawej półkuli a progresją w zakresie słuchania;
 - istnieje efekt pośredni pomiędzy dominacją prawej półkuli, inteligencją wizualno-przestrzenną a progresją słuchania;
 - istnieje efekt pośredni pomiędzy dominacją prawej półkuli, inteligencją intrapersonalną a progresją słuchania;
 - istnieje efekt bezpośredni istotny pomiędzy dominacją prawej półkuli a progresją w zakresie czytania;
 - istnieje efekt pośredni pomiędzy dominacją prawej półkuli, inteligencją wizualno-przestrzenną a progresją czytania;
 - istnieje efekt pośredni pomiędzy dominacją prawej półkuli, inteligencją intrapersonalną a progresją czytania;
 - istnieje efekt bezpośredni istotny pomiędzy dominacją prawej półkuli a progresją w zakresie pisania;
 - istnieje efekt pośredni pomiędzy dominacją prawej półkuli, inteligencją wizualno-przestrzenną a progresją pisania;
 - istnieje efekt pośredni pomiędzy dominacją prawej półkuli, inteligencją intrapersonalną a progresją pisania.
- Najsilniejsze efekty całkowite to:
- pomiędzy dominacją lewej półkuli, inteligencją muzyczną oraz progresją mówienia;
 - pomiędzy dominacją lewej półkuli, inteligencją wizualno-przestrzenną i inteligencją intrapersonalną a progresją słuchania;

- pomiędzy dominacją półkuli lewej, inteligencją wizualno-przestrzenną i inteligencją intrapersonalną a progresją czytania;
- pomiędzy dominacją półkuli lewej, inteligencją wizualno-przestrzenną i inteligencją intrapersonalną a progresją pisanie;
- pomiędzy dominacją półkuli prawej, inteligencją wizualno-przestrzenną i inteligencją intrapersonalną a progresją mówienia;
- pomiędzy dominacją półkuli prawej, inteligencją wizualno-przestrzenną i inteligencją intrapersonalną a progresją słuchania;
- pomiędzy dominacją półkuli prawej, inteligencją wizualno-przestrzenną i inteligencją intrapersonalną a progresją czytania;
- pomiędzy dominacją półkuli prawej, inteligencją wizualno-przestrzenną i inteligencją intrapersonalną a progresją pisanie.

Pomiędzy pozostałymi zmiennymi egzogennymi i endogennymi nie występują istotne statystyczne związki.

Analiza ścieżek oparta jest na idei przyczynowości i pozwala na testowanie relacji przyczynowych (kierunkowych) między zmiennymi przyjętymi w modelu teoretycznym. Otrzymane wartości współczynników korelacji stanowią jedno z jego kryteriów, nie są podstawą konstrukcji modelu przyczynowego¹². Model poddawany testowaniu powstał jako konsekwencja wyznawanej teorii, a przeprowadzona analiza pozwala zdecydować, czy teorię tę można uznać za trafną.

Podsumowując wyniki testowanego modelu, zauważamy, że zależności między badanymi zmiennymi są wysoce zróżnicowane i trudno o jednoznaczne wnioski. Nie można stwierdzić, iż któraś z półkul mózgowych ma większy udział w progresji językowej. Można zauważyć jednak, że 3 z 7 inteligencji, tj. inteligencja muzyczna, wizualno-przestrzenna oraz intrapersonalna, istotnie wzmacniają korelację pomiędzy półkulowością a progresją językową w zakresie różnych kompetencji.

¹² Ibidem, s. 447.

Dyskusja i podsumowanie wyników

Głównym celem prowadzonych eksploracji badawczych było zweryfikowanie skuteczności działania w nauczaniu języka angielskiego metody FLS opartej na dramie kreatywnej, aktywizującej obydwie półkule mózgowe oraz wszystkie inteligencje wielorakie. Ponadto, próbowano ustalić zależność pomiędzy półkulowością, inteligencją wieloraką oraz progresją językową słuchaczy, uwzględniając wybrane, istotne dla procesów glottodydaktycznych zmienne demograficzne. Przeprowadzone badania empiryczne opisane w niniejszej pracy dowiodły, iż nauczanie języka angielskiego metodą komunikatywną FLS skutkuje wyższą progresją językową niż nauczanie tradycyjne, a zatem główna postulowana **hipoteza HG1 została potwierdzona pozytywnie**.

Specyfika nauczania/uczenia się języka obcego, którego głównym celem instrumentalnym jest rozwijanie postaw i sprawności niezbędnych do komunikacji z drugim człowiekiem, implikuje twórczy i ekspresyjny charakter nauki¹. Uczenie się języka obcego jest więc procesem twórczym, a nauczyciel może w znacznym stopniu wspomóc ogólny rozwój intelektualny słuchacza dzięki stosowaniu technik stymulujących wyobraźnię i twórczość językową. Każda metoda stymulująca kształtowanie zdolności twórczego myślenia zastosowana w nauczaniu języka zaowocuje przypuszczalnie rozwojem umiejętności komunikacyjnych uczniów². Kompetentny użytkownik języka posługuje się opisanymi

¹ B. DUFEU: *La psychodramaturgie linguistique ou l'apprentissage de la langue par le vécu*. « Le Français dans le Monde » 1983, nr 175. „Parler ce n'est pas simplement communiquer mais c'est l'émanation même du sujet passant dans les mots tout en s'ouvrant à l'Autre (Pierra, 2001, s. 187). Mówienie to nie tylko komunikowanie się, to również poprzez słowa emanacja osoby otwierającej się przed Innym — (tłum. własne)” — E. JASTRZĘBSKA: *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym*. Kraków: Impuls, 2011.

² U. FRYSZTACKA-SZKRÓBK: *Developing Communicative Competence of English as a Foreign Language by Training Creative Thinking*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997.

w rozdziale pierwszym czterema podstawowymi sprawnościami językowymi. Dwie z nich to sprawności receptywne, a zatem: rozumienie ze słuchu oraz czytanie ze zrozumieniem, a dwie to umiejętności produktywne — mówienie i pisanie³. Prezentowany Future Learning System to metoda rozwijająca głównie sprawność komunikacyjną słuchacza — co potwierdziły przeprowadzone badania; podnosząca **głównie umiejętność mówienia i słuchania** w języku angielskim — co weryfikuje tym samym pozytywnie przyjętą **hipotezę szczegółową HS12**.

Ucząc się tradycyjnie, wykorzystujemy tylko kilka procent możliwości naszego umysłu. Okazuje się, że pracuje wtedy jedynie lewa półkula mózgu, gdyż w niej znajdują się ośrodki mowy odpowiedzialne za rozwój języka. Na ogół uczymy się przez powtarzanie. Tymczasem wszystkie techniki przyspieszonej efektywnej nauki polegają na równoczesnym stymulowaniu prawej półkuli. W niej znajdują się bowiem ośrodki obrazu, a uaktywnianie jej przyspiesza naukę. W FLS służą temu specjalne mnemotechniki oraz techniki wizualizacyjne łączące szereg skojarzeń. Nie zdajemy sobie sprawy, że obraz jest zapamiętywany 60 tysięcy razy szybciej i trwalej niż słowo, pojęcie, wyraz. Ponadto, ogromne znaczenie ma muzyka wykorzystywana w nauczaniu metodą FLS, która — tworząc odpowiedni nastrój przedreceptyjny — aktywizuje sferę emocjonalną słuchacza, stymuluje pozytywną wizualizację i ułatwia wgląd w sferę emocji oraz indukuje pozytywne obrazy mentalne. Metoda FLS, opisywana i weryfikowana w podjętych badaniach, wykorzystuje techniki opierające się na integrowaniu i stymulacji obydwu półkul mózgowych, aktywizacji neuronów, zwiększaniu powierzchni i liczby połączeń międzysynaptycznych w mózgu oraz liczby tzw. substancji przekaźnikowych używanych przez mózg w trakcie procesów myślowych. Przekładając tę informację na język praktyki, oznacza to, że możemy się tą drogą uczyć o wiele szybciej i skuteczniej aniżeli przy wykorzystywaniu tradycyjnych metod. Ucząc się języka obcego technikami stymulującymi obydwie półkule mózgowe, zapamiętujemy nowe informacje kilkakrotnie szybciej, rozwijamy wyobraźnię, oryginalność myślenia, a sukcesy wzmacniają poczucie własnej wartości i zaufanie we własne siły. Szczególnie, jeśli proces przyswajania języka obcego dotyczy osób posiadających wcześniejsze negatywne doświadczenia związane z taką nauką.

Jedną z technik stymulujących twórcze myślenie oraz integrującą obydwie półkule mózgowe jest niewątpliwie drama, która stanowi podstawę nauczania metodą **FLS**. Drama mobilizuje słuchaczy do mówienia, gdyż daje im szansę na autentyczną komunikację — nawet przy ograniczonej znajomości języka. Dzięki dramie bowiem możliwe jest włączenie do dialogu także komunikacji niewerbalnej: mimiki i gestu, tak naturalnych w autentycznych sytuacjach życio-

³ H. KOMOROWSKA: *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 1993.

wych i tak niespotykanych w czasie rozmówek ćwiczonych na tradycyjnych lekcjach. Istnieją jeszcze inne czynniki czyniące z dramy narzędzie niezwykle pomocne w nauczaniu języka obcego. Angażuje ona bowiem uczniów na wielu poziomach — włączając ich ciała, umysły i emocje, a ponadto umożliwia współdziałanie. Dzięki temu język, którym posługują się słuchacze w trakcie zajęć, zyskuje kontekst społeczny. Dramatyzacja tekstu jest motywująca i stwarza możliwość do zabawy. Dodatkowo, ta sama aktywność może być wykonana na różnych poziomach w tym samym czasie, co oznacza, że każdy uczeń może wykonać ją z sukcesem⁴. W dramie uczeń odgrywa rolę kreatora, sprawcy działań, przestaje być tylko wykonawcą poleceń nauczyciela. Nieskrępowana aktywność dramatowa ma zdecydowaną przewagę nad tradycyjnymi ćwiczeniami gramatycznymi czy czytaniem i tłumaczeniem tekstów na lekcjach języków obcych. Towarzyszące jej przeżycia emocjonalne dzięki dużemu zaangażowaniu uczuciowemu uczniów w przedstawiane sytuacje utrzymują na wysokim poziomie ich zainteresowanie tematem. Uczestnikom zajęć towarzyszy radość i zadowolenie, co sprzyja odprężeniu i wprowadza atmosferę bez troski i bezpieczeństwa. Taka atmosfera umożliwia inicjowanie i przebieg procesów twórczych, pozwalając na rozwijanie cech osobowości twórczej, takich jak: pomysłowość, ciekawość, otwartość, samodzielność czy niezależność, które są niezwykle istotne w efektywnym przyswajaniu języka obcego⁵.

Opisywana metoda FLS zakłada, iż nauczanie języka obcego powinno być multisensoryczne, holistyczne, odnoszące się do całego potencjału człowieka, dlatego podjęte badania miały na celu m.in. zweryfikowanie hipotezy **HG2, zakładającej związek pomiędzy inteligencją wieloraką, półkulowością oraz progresją językową**. Rezultaty uzyskane w wyniku analizy korelacji i regresji wielokrotnej **nie potwierdziły jednoznacznie przyjętej hipotezy**, natomiast analiza ścieżek, którą zastosowano w celu przetestowania przyjętego modelu teoretycznego, uwidoczniła interesujące efekty pośrednie oraz bezpośrednie pomiędzy zmiennymi egzogennymi i endogennymi, przedstawione wcześniej we wnioskach. Zaskakujące nieco może się wydawać, że to inteligencja muzyczna, wizualno-przestrzenna oraz intrapersonalna istotnie wzmacniają korelację pomiędzy półkulowością a progresją językową w zakresie różnych kompetencji, a nie — jak mogłoby się wydawać — inteligencja lingwistyczna. Inteligencja intrapersonalna określana jest często jako czynnik determinujący efektywność przyswajania języka obcego⁶, ponieważ pomaga uczącym się uświadomić sobie

⁴ Zob. A. GAŁĄZKA: *Drama w glottodydaktyce*. „Innowacje w Edukacji Akademickiej” 2003, nr 1 oraz EADEM: *Process Drama as a Medium of Creative Teaching and Learning in EFL Classroom*. “The New Educational Review” 2011, Vol. 9, nr 21.

⁵ A. GAŁĄZKA: *Drama as a Stimulus of Intrinsic Motivation and Communicative Skills in EFL Classroom*. “Dedicated Space” 2000, nr 2.

⁶ E. SMITH: *Implications of Multiple Intelligences: Theory for Second Language Learning*. “Post-Script” 2001, nr 2 (1); A. RAHIMI, A. ABEDINI: *The Interface Between EFL Learners’ Self-*

ich mocne i słabe strony w procesie uczenia się, uwzględniając poczucie własnej wartości, lęki i zahamowania, które są elementami kluczowymi dla skuteczności opanowania języka obcego⁷. Poczucie własnej wartości i pewności siebie uczniów wydają się mieć wpływ na ich zdolność do wypowiadania się w języku obcym. M. Heyde⁸ twierdził, iż istnieje wyraźna korelacja pomiędzy poczuciem własnej wartości a rozwiązywaniem pewnych zadań językowych. Wyniki badań dowodzą, że uczniowie o wyższym poczuciu własnej wartości uzyskują lepsze wyniki w zakresie konwersacji w języku obcym. Oznacza to, że powinno ono poprawiać kompetencję językową. A przecież właśnie dzięki dramie uczniowie zyskują większą pewność siebie i większe poczucie własnej wartości. Często sama tylko konieczność użycia mocnego i głośnego głosu w czasie odgrywania daje uczniowi większe poczucie pewności. Przede wszystkim zaś drama udowadnia uczniom, iż są oni istotnie zdolni do wyrażania siebie w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych. Często uczestnicy z obawy, że inni będą wyśmiewać ich niedociągnięcia językowe, mają silne opory, aby coś powiedzieć w danym języku. Liczne badania dowodzą, że drama eliminuje ten lęk oraz redukuje wrażliwość na odrzucenie⁹ — ocena efektu nie jest ważna, liczy się sam proces.

Czynniki demograficzne, takie jak: wiek, płeć oraz wykształcenie, również mają ogromne znaczenie w doborze metody nauczania języka obcego. Weryfikacja skuteczności metody FLS dowiodła, iż w grupie eksperymentalnej u kobiet nastąpił istotny statystycznie wyższy progres niż w grupie kontrolnej w zakresie mówienia i słuchania, u mężczyzn natomiast w zakresie sprawności mówienia. Jeśli chodzi o wiek, to największy wzrost kompetencji wystąpił w zakresie mówienia i słuchania w grupie wiekowej 25—50 oraz w grupie powyżej 50 lat. W przypadku wykształcenia istotny statystycznie wzrost nastąpił w grupie z wykształceniem średnim w mówieniu, natomiast u osób z wykształceniem wyższym w zakresie mówienia i słuchania. Konkludując, można zauważyć, że metoda **FLS** rozwija bardziej aniżeli metoda tradycyjna kompetencje mówienia i rozumienia ze słuchu, szczególnie u osób starszych, które najczęściej mają największe blokady komunikacyjne i trudności z wypowiadaniem się w języku obcym. Wyniki badań potwierdzają zatem **hipotezy szczegółowe (HS6, HS7, HS8)**, głoszące, iż czynniki demograficzne różnicują wpływ metody FLS na progresję językową. Ponadto, rezultaty przeprowa-

efficacy Concerning Listening Comprehension and Listening Proficiency. "Novitas — Royal (Research on Youth and Language)" 2009, nr 3 (1).

⁷ Więcej na temat znaczenia inteligencji wielorakiej w nauczaniu języka angielskiego w: A.A. LOORI: *Multiple Intelligences: A Comparative Study Between the Preferences of Males and Females*. "Social Behavior and Personality" 2005, no. 33 (1), s. 77—88.

⁸ M. HEYDE: *Skills in English as a Second Language*. New York: Regents Publishing Company, 1997.

⁹ Cyt. za: A. GAŁĄŻKA: *Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce*. Kraków: Impuls, 2008.

nych badań dowodzą, że nauka języka obcego może być skuteczna w każdym wieku, istotny jest jednak wybór adekwatnej do niego metody nauczania. Osoby dorosłe — posiadające większą dojrzałość kognitywną oraz wyższą świadomość lingwistyczną — mogą osiągać lepsze wyniki w zakresie przyswajania języka obcego.

Liczne eksploracje badawcze w obszarze neurologii oraz neurodydaktyki poszukują odpowiedzi na wciąż pojawiające się pytanie o funkcjonowanie mózgu oraz jego fenomen. Mózg może być stymulowany niezależnie od wieku przez tworzenie jak najwyższej liczby połączeń, systemów oraz wzorców. To właśnie liczba połączeń decyduje o inteligencji i kreatywności, którą możemy nieustannie rozwijać¹⁰. Otwartość na stymulację oraz elastyczność w myśleniu i ćwiczenia mentalne skutkują lepszymi wynikami w przyswajaniu języka. W metodzie FLS wykorzystywane są ćwiczenia z zakresu kinezylogii edukacyjnej, które stymulują półkule mózgowe, rozwijając cały mózg¹¹. Badania nie potwierdziły hipotezy szczegółowej **HS10, zakładającej, iż półkulowość różnicuje wpływ metody FLS na progresję językową**. Uzyskany wynik dowodzi, że metoda FLS stymuluje w równym stopniu i osoby o dominacji prawej, i te z dominacją lewej półkuli mózgowej, dzięki czemu zwiększa się efektywność procesu przyswajania języka obcego dla wszystkich jego uczestników, chociaż to lewą półkulę — w której umieszczone są ośrodki Broca i Wernickiego, odpowiedzialne za rozwój mowy — uznaje się za ośrodek funkcji językowych. Neurolodzy podkreślają, że również prawa półkula odgrywa doniosłą rolę w kształtowaniu rozmaitych uzdolnień językowych, pozwalających na opanowanie funkcji dyskursywnych, takich jak: umiejętność zrozumienia puenty historii bądź ułożenie narracji w spójną, logiczną całość.

Inteligencja wieloraka natomiast okazała się czynnikiem różnicującym wpływ metody FLS na progresję językową. **Hipoteza szczegółowa HS11 została potwierdzona** w przypadku inteligencji wizualno-przestrzennej, progresji w zakresie sprawności czytania i progresji ogólnej oraz w wypadku inteligencji intrapersonalnej, progresji pisanie i ogólnej. Podjęte badania pozwoliły także na weryfikację hipotez szczegółowych **HS1, HS2, HS3, HS4 oraz HS5**. Uzyskane rezultaty potwierdziły różnice w dominacji półkulowej u kobiet i mężczyzn oraz w rozkładzie inteligencji wielorakiej. Wiek również okazał się zmienną różnicującą półkulowość oraz profil inteligencji. Wykształcenie natomiast nie wpływa znacząco na dominację półkulową oraz na poziom poszczególnych typów inteligencji. Zmienne te mają ogromne znaczenie w procesie przyswajania języ-

¹⁰ K. NEETHLING: *The Clever Forever Series. The Ultimate Dimensions of Clever. Program 1*. Pretoria: Knowledge Brokers International Bpk, 1997.

¹¹ Kinezylogia edukacyjna rozwinęła się w USA w Valley Remedial Group Learning Centre w Kalifornii. C. HANNAFORD: *Why Learning is Not All in Your Head*. Arlington, Virginia: Great Ocean Publishers, 1995.

ka obcego i są częstym tematem badań¹². Wskazuje się na różnice w przyswajaniu języka przez kobiety i mężczyzn, związane z lateralizacją oraz rozmiarem i kształtem ciała modelowatego¹³. U kobiet półkule są lepiej połączone większym ciałem modelowatym, co ułatwia komunikację między stronami mózgu w trakcie nauki języka oraz synchronizację stron. Kobiety odznaczają się większym poziomem rozwoju i organizacji semantyki, natomiast mężczyźni mają większy zasób słownictwa. Ponadto, wskazuje się, że kobiety mają bardziej pozytywne nastawienie do nauki języka obcego niż mężczyźni. Badania potwierdzają też, że kobiety i mężczyźni wykorzystują inne strategie nauki języka, co wiąże się ze stylem uczenia się, z modalnościami sensorycznymi, motywacją oraz postawą¹⁴. Podkreśla się również ważność czynników społecznych, które mogą znacząco wpływać na dywersyfikację procesu przyswajania języka przez kobiety i mężczyzn.

Future Learning System to metoda zapewniająca wysoki poziom stymulacji sensorycznej, kognitywnej i emocjonalnej w środowisku o niskim poziomie lęku. Proces uczenia się przebiega na poziomie świadomym i podświadomym, wzbudzana jest motywacja wewnętrzna uczniów za pomocą świadomego ustalania pozytywnych, osobistych celów związanych z przyswojeniem języka obcego. To, co wyróżnia FLS spośród innych metod nauczania, to emocjonalne zaangażowanie słuchaczy w proces nauki dzięki uczestnictwu w dramie. Coraz częściej podkreśla się związek emocji ze świadomością oraz z pamięcią.

¹² Badania na temat różnic w przyswajaniu języka przez kobiety i mężczyzn prowadzili: D.D. BURMAN, T. BITAN, J.R. BOOTH: *Sex Differences in Neural Processing of Language among Children*. "Neuropsychologia" 2008, no. 46 (5), s. 1349—1362; A.M. CLEMENTS, S.L. RIMRODT, J.R. ABEL, J.G. BLANKNER, S.H. MOSTOFISKY, J.J. PEKAR: *Sex Differences in Cerebral Lateralization of Language and Visuospatial Processing*. "Brain and Language" 2006, no. 98 (2), s. 150—158; J.A. FROST, J.R. BINDER, J.A. SPRINGER, T.A. HAMMEKE, P.S.F. BELLGOWAN, S.M. RAO: *Language Processing in Strongly Left Lateralized in Both Sexes: Evidence from Functional MRI*. "Brain" 1999, no. 122 (2), s. 199—208; T.J. GRABOWSKI, H. DAMASIO, G.R. EICHORN, D. TRANEL: *Effects of Gender on Blood Flow Correlates of Naming Concrete Entities*. "NeuroImage" 2003, no. 20 (2), s. 940—954; K.M. HAUT, D.M. BARCH: *Sex Influences on Material — Sensitive Functional Lateralization in Working and Episodic Memory: Men and Women Are Not All that Different*. "NeuroImage" 2006, no. 32 (1), s. 411—422; J.J. JAEGER, A.H. LOKWOOD, R.D. VALIN, D.L. KEMMERER, B. MURPHY, D.S. WACK: *Sex Differences in Brain Regions Activated by Grammatical and Reading Tasks*. "NeuroReport" 1998, no. 9, s. 2803—2807; A. KAISER, E. KUENZLI, D. ZAPPATORE, C. NITSCH: *On Females' Lateral and Males' Bilateral Activation During Language Production: A FMRI Study*. "International Journal of Psychophysiology" 2007, 63 (2), s. 192—198; K. KANSAKU, A. YAMAURA, S. KITAZAWA: *Sex Differences in the Lateralization Revealed in the Posterior Language Areas*. "Cerebral Cortex" 2000, no. 10 (9), s. 866—872.

¹³ L. CAHILL: *Why Sex Matters for Neuroscience*. "Nature Reviews Neuroscience" 2006, nr 7.

¹⁴ M. NYIKOS, R.L. OXFORD: *A Factor Analytic Study of Language Learning Strategy Use: Interpretations from Information — Processing Theory and Social Psychology*. "The Modern Language Journal" 1993, nr 77.

Bioneurologiczna teoria oraz badania Antonia Damasio¹⁵ po wielu latach dyskusji i prac stały się podstawą odpowiedzi na pytanie: gdzie rozpoczyna się świadomość? Jak i gdzie zaczyna się proces zapamiętywania i uczenia się?

W jaki sposób mózg ustala priorytety, w jakim doświadczeniu brać udział w danym momencie, i gdzie podejmuje decyzje? Upraszczając nieco, możemy stwierdzić, że emocje pobudzają świadomość, świadomość stymuluje uwagę, a uwaga — proces uczenia się oraz pamięć długotrwałą. Mózg nadaje największe znaczenie relacjom międzyludzkim oraz interakcjom społeczno-kulturowym. Z głębokiej podświadomości wynika to, że człowiek poszukuje kontaktu z innymi przez empatyczne działanie, ruch oraz język. W dramie łatwo rozpoznać proponowany model współistnienia świadomości i emocji. Pozwala ona na efektywne wykorzystywanie potencjału naszego mózgu za pomocą efektywnego procesu uczenia się i rozwoju osobowego, który ze swej natury jest dramatyczny, ale nie traumatyczny. Metoda FLS, jak wcześniej opisywano, w swej filozofii nawiązuje do najnowszych badań neurologicznych oraz neurodydaktycznych, aktywizując sieci neuronalne, a tym samym stymulując proces przyswajania języka obcego.

Reasumując, można stwierdzić, że FLS to metoda pozwalająca na efektywne nabywanie języka obcego (tu: angielskiego) przez osoby dorosłe, niezależnie od indywidualnych różnic i preferencji percepcyjnych. FLS to z pewnością nie-jedyny słuszny i skuteczny sposób nauczania języków obcych, ale może stanowić interesującą alternatywę dla dynamicznie rozwijających się technik opartych na najnowszych technologiach informacyjnych, które minimalizują wagę aspektu afektywnego w procesie nauczania języka obcego. Podjęte badania miały charakter ilościowy, ponieważ zamiarem autorki tegoż opracowania było przeanalizowanie związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy wybranymi czynnikami osobowościowymi oraz demograficznymi, które wydają się istotne dla skuteczności procesu nauczania języka obcego, oraz przetestowanie przyjętego modelu teoretycznego. Interesujące byłoby z pewnością podjęcie badań jakościowych, introspektywnych, które pozwoliłyby na prześledzenie indywidualnych osiągnięć poszczególnych słuchaczy oraz określenie wpływu dramy na ich rozwój osobowy i społeczny. Autorka niniejszej rozprawy nosi się z zamiarem rozpoczęcia tego rodzaju badań, by uchwycić zjawiska, które często umykają podczas stosowania procedury eksperymentalnej.

¹⁵ A. DAMASIO: *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Mind*. New York: Random House, 2010.

Aneks

Scenariusze zajęć prowadzone metodą FLS (fragment z Teachers' Books)

FUTURE LEARNING SYSTEM POZIOM 1¹

UNIT 1, At the Party

Lesson 1

Lesson structure:

The first lesson in the course differs significantly from the rest. The whole lesson is divided into two 45-minute parts. During the first part your task is to introduce the students to the course and to familiarize them with the dialogue they are going to listen to as they probably haven't had any chance to do it themselves earlier.

After the first part the students are going to listen to the recording of the dialogue and after that you continue with the lesson. During that second part your task is to work with the students on the text they've just listened to and on the vocabulary they have encountered.

Part I:	
1. Introduction to the course.	5 min
2. Kinesiology.	5—10 min
3. Warm-up exercises.	10—15 min
4. Text introduction.	20 min

¹ *Future Learning System. Teacher's Book 1. Manual for Teachers* — materiały opracowane przez Centrum Edukacyjne FUTURE.

Part I

1. Introduction to the course

First introduce yourself, then explain to the students what the course is going to look like, what things they should remember to carry with them to each lesson (see the **INTRODUCTION**).

2. Kinesiology

These simple exercises are based on the copyrighted work of Paul E. Dennison, Ph.D., and Gail E. Dennison. Brain Gym is a registered trademark of Brain Gym® International.

Our bodies are very much a part of all our learning, and learning is not an isolated “brain” function. Every nerve and cell is a network contributing to our intelligence and our learning capability. In this part, you will find basic “Brain Gym” exercises which implement the ideas developed in “Smart Moves” and can be used quickly in any classroom. They are surprisingly simple, but very effective! These activities will help both teacher and student become positive, active, clear and energetic for learning.

DRINK WATER

“Water comprises more of the brain (with estimates of 90%) than of any other organ of the body.” Having students drink some water before and during class can help “grease the wheel”. Drinking water is very important before any stressful situation — tests! — as we tend to perspire under stress, and de-hydration can effect our concentration negatively.

DIAPHRAGM BREATHING

First tell the students to take a deep breath with their nose and clean their lungs by short exhalations as if they tried to keep a feather in the air. Next tell them to put their hands on their stomach, inhale counting to three, stop breathing for three seconds, exhale counting to three and stop breathing for three seconds again.

Repeat the whole exercise once again.

MARCH

Tell the students to lift their left knee and touch it with their right elbow, then ask them to do the same but with their right knee and left elbow.

Repeat the exercise several times.

NOTE: You should do the exercises together with your students to demonstrate how to do them properly.

3. Warm-up exercises

Exercise 1. Crosswords

Begin with writing your own name on the blackboard. The letters should be written clearly and separately. Now ask each of the students in turn to write their names on the board in such a way that they will share at least one letter with those already written. For example:

B
P A U L
R
B
A
M A R Y
A

Exercise 2. English words in our language

In pairs or small groups ask the students to think of as many words as they can in two minutes that they know were originally English but are commonly used in their own language. Write up all the words on the board or do the activity as a competition and see which group has the most words.

This is a good morale booster for beginners or false beginners: it demonstrates to them how many English words they in fact know, even without advanced knowledge of the English language itself.

4. Text introduction

Step 1. Listening to the text

Read the text aloud to the students and ask them to follow it in their books while you read.

Step 2. Repetition

Read the text once again. Stop at any words you think might be difficult for your students and ask them to repeat those words together with you.

Step 3. Reading

Divide the roles in the text between the students and ask them to read the text. Then change the roles so that everyone gets a different part of the text and ask the students to read it again.

Step 4. Oral cloze

Ask the students to close their books. Read the dialogue to them. Stop occasionally before a key word and get the students to guess what it is going to be: they can either volunteer the word orally, or write it down.

Part II:	
1. Text analysis.	10 min
2. Communication activities.	15 min
3. Vocabulary enrichment.	10 min
4. Grammar introduction.	10 min
5. Follow-up task.	

Part II

1. Text analysis

Exercise 1. Puzzle

Take a part of the dialogue from the book (you may copy a different part for every two students) and cut it up into pieces. Ask your students to put the dialogue back in the correct order (this does not have to be the same order as in the book as long as the text makes sense).

Exercise 2. Highlighting

Ask your students to mark with a highlighter all the words in the **VOCABULARY** section of the unit that they already know. Then ask them to spend about 2 minutes trying to memorize the words they don't know. Then make them work in pairs and ask each other about the meanings of different words. The person who remembered more words wins.

2. Communication activities

Exercise 1. Handshakes (1)

Everyone walks freely about the room. The object is to shake hands with everyone in the room, without speaking, but with an appropriate facial expression. (Instructions may be given which involve a change in expression, e.g. "Each person you shake hands with is a very good friend", or "You are at a very formal reception, you do not know any of the people you meet", or "You meet someone you haven't seen for many years", etc.).

Exercise 2. Handshakes (2)

The students move freely about the room shaking hands with everyone else. As they do so, they say their own first names. They then do the same exercise again, only this time they have to greet the other person by name, saying, for example: "Hi, Mary, how are you?" or "Hello, Jack, nice to meet you." If they cannot remember the name, they should ask about it using the formula: "Excuse me, what's your name?"

Exercise 3. What are the people saying?

You will need several pictures of people meeting. You may copy the pictures from the **APPENDIX** (p. 103) at the end of the book or prepare your

own. Give each pair of students a set of pictures. Ask them to draw the balloons on the pictures and write what they think the people might be saying.

3. Vocabulary enrichment

Exercise 1. Memorizing words

Divide the board into two halves. Write in one half 10—15 words which the students have only just encountered and which you would like them to remember. Ask the class to pick one of the new words and to suggest a word they know (either in English or their mother tongue) which it reminds them of in some way. Write this “reminding word” on the other side of the board. Having written the “reminding word”, erase the new word. Do this with each of the new words until they have all been replaced by “reminding words”. Now ask the students what each “reminding word” was linked to. Write in the new words again and erase the “reminding words”.

Exercise 2. Blackboard bingo

Use the words from the previous exercise. Tell the students to choose any five of them and write them down.

Read out the words one by one and in any order. If the students have written down one of the words you call out they cross it off. When they have crossed off all their five words they tell you, by shouting “Bingo”. Keep a record of what you say in order to be able to check that the students really have heard all their words.

4. Grammar introduction

Explain how to conjugate the verb “to be” in English. Refer the students to page 120 in their books.

Exercise — I’m looking for Mary

Tell the students to imagine they are at the airport. You are a passenger who has just got off the plane and you are looking for Mary and John (according to the sex of a person you’re talking to) whom you have never seen before. Ask the first student: “I’m looking for Mary. Are you Mary?” or “I’m looking for John. Do you know John?” They should reply using a formula: “I’m not Mary but maybe she is.” or “No, but maybe he is John.” and point to another student. Repeat the same pattern with all the students.

5. Follow-up task

If you’re out of time, use this part as homework.

Ask your students to do exercise I on page 121 in their books. If you think this isn’t enough, copy additional exercises from page 193 in the **GRAMMAR BANK** at the end of this book.

Lesson 2

Lesson structure:

1. Kinesiology.	10 min
2. Warm-up exercise.	5 min
3. Vocabulary enrichment.	20 min
4. Communication activities.	30 min
5. Grammar exercise.	15 min
6. Introduction to UNIT 2.	10 min
7. Follow-up task.	

1. Kinesiology

DRINK WATER

“Water comprises more of the brain (with estimates of 90%) than of any other organ of the body.” Having students drink some water before and during class can help “grease the wheel”. Drinking water is very important before any stressful situation — tests! — as we tend to perspire under stress, and de-hydration can effect our concentration negatively.

BENDING FEET

Ask your students to sit and bend their one leg at the knee and put it on the thigh of the other leg in such a way that the ankle lies on the thigh. Then tell them to put their hands on the bent leg just above the ankle and to bend and straighten their foot.

Repeat the exercise with the other foot.

DENNISON POSITION

I. Ask your students to sit down, cross their ankles, stretch out their arms in front of them and turn their hands in such a way that their backs touch each other and the thumbs are directed downwards. Then make them put one hand over the other so that the palms are facing each other (thumbs still downwards), cross their fingers, bend their arms at the elbows and put the crossed hands on their chests. Ask them to close their eyes and press their tongues against the palate while they inhale and release it when they exhale.

II. Ask your students to sit with their legs slightly apart and the fingertips of both hands touching (eyes, tongue and breath as in part I.).

NOTE: You should do the exercises together with your students to demonstrate how to do them properly.

2. A Warm-up exercise

HANDSHAKES (3)

The students move freely about the room shaking hands with everyone else. As they do so, they should make appropriate remarks according to the occasion you set for the meeting/greeting (e.g. this is a reunion party of old friends who have not seen each other for ten years, or this is at the business lunch and you don't know anyone there, etc.).

3. Vocabulary enrichment

Exercise 1. I spy, we spy...

Choose an object in the classroom and say its name in English, for example, “desk”. As you say “desk”, look hard at it, and when the students also stare at it, indicate that the word “desk” refers to the object the students are staring at.

Choose a second object and say its name, but this time the students must decide what object is being referred to and stare at it themselves. As students identify the right object by direction of gaze, indicate by nodding that they are correct. Repeat this with several new objects. Write the already identified words on the board.

Now move to another type of activity by saying “Look at the desk”, “Look at the ceiling”, etc.

This activity helps to prevent learners from translating by giving them an image and an English word to associate with it rather than to associate an English word and a mother-tongue word.

Exercise 2. Recalling words

Use the words written on the board in the previous exercise. Give a minute for everyone to look at them, then erase or conceal them. Individually or in pairs, the students try to recall as many as they can and write them down. Find out who remembered the most (and spelt them correctly).

Exercise 3. Countries and nationalities

You will need a set of 10 to 15 pictures showing flags of different countries. You may copy them from the **APPENDIX** (pp. 109—110).

Show the flags one by one to your students and ask them to name the country and nationality connected with each flag. Allow the use of dictionaries.

4. Communication activities

Exercise 1. Where are these things from?

Ask each student to choose one of the countries from the previous exercise and list five to eight things they associate with that country (e.g. type of food, custom, dress, building, etc.). For example, if the chosen country is Spain, the words might be:

olives, flamenco, siesta, seafood, Alhambra, corrida, king

Allow the use of dictionaries. When the students have finished, ask each of them to read out their list. The rest of the group has to guess which country is described.

Exercise 2. This is who we are

You will need photocopies of the seating plans for the class but in such a way that everyone is represented by an outline (you may copy the plan from page 111 in the **APPENDIX** at the end of the book or prepare your own).

Distribute the copies to each student. Say your name using the formula “I’m...” Ask each student to say their name. Their classmates should write each name in the appropriate outline.

Next, tell your students when your birthday is using the formula “My birthday is on...” Ask each student to say when their birthday is. Their classmates should add this information to the outline.

Continue with other categories of information if you wish. These might include family status, hobbies, etc.

Exercise 3. This is Jim

You will need a picture of a person for each pair of students. You may copy the picture from the **APPENDIX**.

Ask each pair to think who the person in the picture might be. They should decide what is the person’s name and age, where he/she is from, if he/she is married, etc.

When they are ready ask them to introduce the person from the picture to the rest of the class.

5. Grammar exercise — Memory game

You will need a set of about 15 pairs of cards. Each pair should consist of one picture of a single object and one picture of a few objects of the same kind, e.g. one banana on one picture and a few bananas on the other. You can copy the pictures from the **APPENDIX** (pp. 114—116) at the end of the book. Spread the set of pictures face downwards on the table. Ask each student in turn to uncover two pictures. If they are a pair, the student may keep them but only on condition that he or she gives the correct plural number of the noun in the picture. If the pictures are different or if the student doesn’t know the plural, he or she has to put the pictures back in their places face downwards. The student who gathers the largest number of pairs is the winner.

6. Introduction to UNIT 2

Tell your students what the next unit is going to be about. Read the dialogue to them and make sure they understand it. Stop at more difficult words and explain their meanings to your students.

7. Follow-up task

If you're out of time, use this part as homework.

Prepare a copy of the Plural Number exercises from the **GRAMMAR BANK** for each student.

UNIT 2, In a Pub

Lesson 1

Lesson structure:

1. Kinesiology.	5—10 min
2. Warm-up exercise.	5 min
3. Reading exercises.	20 min
4. Vocabulary enrichment.	10 min
5. Communication activities.	20 min
6. Grammar introduction.	15 min
7. Follow-up task (writing exercise).	10 min

1. Kinesiology

DRINK WATER

“Water comprises more of the brain (with estimates of 90%) than of any other organ of the body.” Having students drink some water before and during class can help “grease the wheel”. Drinking water is very important before any stressful situation — tests! — as we tend to perspire under stress, and de-hydration can effect our concentration negatively.

PUMPING WITH ONE'S HEEL

The students stand up straight with one foot moved to the back and touching the floor only with toes. When they exhale, they bend the front leg at the knee and put the heel of the back foot on the floor. When they inhale, they straighten the front leg and lift the heel of the back foot. The back leg should be straight. Then they change legs.

LAZY EIGHTS

The students “draw” the lying eight (the infinity mark) with their finger in the air in front of them, following their finger with their eyes. They should start the movement from the middle and move up to the left, first with their left hand, then with their right hand and finally with their both hands together.

NOTE: You should do the exercises together with your students to demonstrate how to do them properly.

2. A Warm-up exercise

MIME

The students choose one of the nationalities they learnt on the previous lesson and try to mime it. The rest of the class guesses what nationality is being mimed.

3. Reading exercises

Exercise 1. Reading aloud

Read the text aloud to your students to show them proper pronunciation and intonation (you can exaggerate a little to make it easier for your students to remember). Stop at the more difficult words and make your student repeat them aloud after you until they get the proper pronunciation.

Exercise 2. Role playing

Divide the roles in the dialogue between your students and ask them to role play the dialogue with proper intonation and gestures. Correct any mistakes they make while reading.

Exercise 3. Reading comprehension

Write the following questions (or similar ones of your choice) on the blackboard and draw the students' attention to the question words you have used. Then ask the students to mark the answers in the text (at this stage they don't have to make up full sentences yet):

- What kind of wine does Mike order?
- Why is he in the pub?
- What is Jessica's job?
- Who does Jessica work for?
- How old is Michael?
- Where does he come from?
- Why does Jessica come to Leeds?

4. Vocabulary enrichment

Exercise 1. Memorizing

Ask your students to mark with a highlighter all the words in the **VOCABULARY** section of the unit that they already know. Then ask them to spend about 2 minutes trying to memorize the words they don't know. Then make them work in pairs and ask each other about the meanings of different words. The person who remembered more words wins.

Exercise 2. Additional vocabulary — Occupations

Introduce any additional vocabulary you think might be useful for the topic, e.g. names of different occupations. You may copy the exercise from the **APPENDIX** (p. 117) at the end of the book and allow your students to work in pairs.

5. Communication activities

Exercise 1. Guessing

Write a list of about ten jobs on the board. Each student writes down a list of ten ideas, feelings, memories, etc. he/she associates with one of the jobs listed. (The name of the job referred to must not be included.) For example, here is a list of associations with being an artist:

poor, expensive, colour, canvas, pain, joy, brush, smell, country, friends

The connection may not always be obvious. For example, the words without an obvious connection are, perhaps, “smell” (smell of the oil paint), “country” (painting in the country), “friends” (friends who are artists).

Each idea must be expressed by a single word. The students then work in pairs, and each student studies his/her neighbour’s list and tries to guess which job the list refers to.

Exercise 2. Questionnaire

Give each of the students a copy of the questionnaire sheet (you will find it on page 118 in the **APPENDIX** at the end of the book). Tell them that in the space of ten minutes they have to gather the information required by interviewing as many people in the room as possible.

After the students have finished, ask each of them to introduce their neighbour to you on the basis of the information they gathered.

6. Grammar introduction

Explain the usage of the verb “have/have got” and show the students to the tables on pages 122—123 in their books.

Exercise — Sentence chain

Ask each student to think of one thing he/she has got and about one thing they haven’t got. Start by saying what you have and haven’t got and ask the first student to repeat what you said but changing the person. Then ask him/her to add what he/she has and hasn’t got. For example:

You say: I have got a cat but I haven’t got a dog.

Student: Teacher has got a cat but he/she hasn’t got a dog. I have got a bike but I haven’t got a car.

Make each student repeat the same pattern.

7. Follow-up task

If you don’t have any time left in a class, you may use this part as homework.

Grammar exercise

Ask you students to do exercise III on page 125 in their books. If you think it isn’t enough, you may also copy some additional exercises from page 202—203 in the **GRAMMAR BANK** at the end of this book.

Writing task — Autobiography

Write sentence starters such as “I’m ... years old.”, “I live in...”, “I work as...”, etc. on the board (Do not include “My name is...”).

Tell the students that they should write their own autobiography in exactly 25 words, not a word more or less.

If you’re doing this as homework, the following part should take place on the next lesson.

Display all the autobiographies on the tables and allow the students to circulate reading the autobiographies and writing down who they think wrote each autobiography.

Lesson 2

Lesson structure:

1. Kinesiology.	5—10 min
2. Warm-up/homework check.	10—15 min
3. Vocabulary enrichment.	10 min
4. Communication activities.	20 min
5. Grammar exercises.	20 min
6. Mind map to the unit.	10 min
7. Introduction to UNIT 3.	5—10 min
8. Follow-up task.	

1. Kinesiology

DRINK WATER

“Water comprises more of the brain (with estimates of 90%) than of any other organ of the body.” Having students drink some water before and during class can help “grease the wheel”. Drinking water is very important before any stressful situation — tests! — as we tend to perspire under stress, and de-hydration can effect our concentration negatively.

BENDS

The students sit with their ankles crossed and bend their trunk forward stretching their arms in front of them.

COOK POSITION

I. The students bend their left leg at the knee and put the ankle on the other knee. Then, with their right hand they grip their left foot beneath the toes and sit in this position for a minute with their eyes closed and breathing deeply.

II. Now the students sit straight with their hands folded in such a way that their fingertips touch, and breathe deeply for a minute.

NOTE: You should do the exercises together with your students to demonstrate how to do them properly.

2. A Warm-up exercise/homework check

FIND SOMEONE WHO...

The students have one minute to walk around the room and find at least one person in the class who is of the same age as they are: they get one point for every person they find in the time. Then they have to find someone who has the same number of brothers. Give further similar tasks for as much time as you have (see the **BOX** below for suggestions). At the end, see how many points each student has.

BOX: Find someone who...

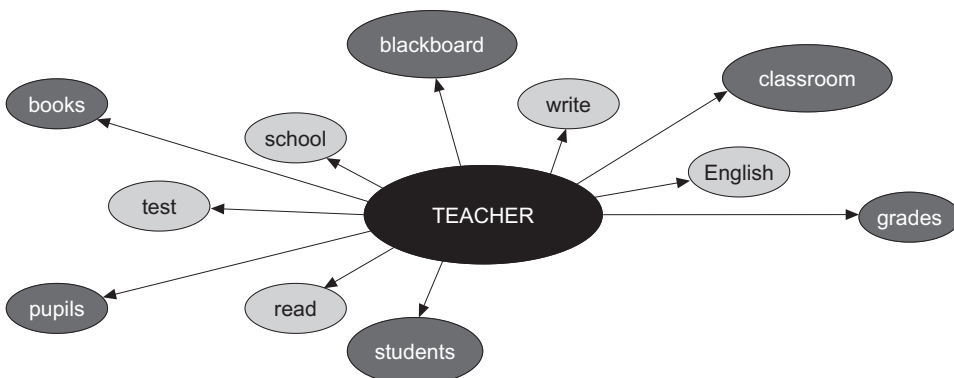
- is of the same age as you.
- has the same number of brothers as you.
- has the same number of sisters as you.
- has the same job as you.
- has the same house number as you.
- comes from the same town as you.
- lives in the same town as you.

At this point allow 5—10 minutes to check homework and answer any questions that might have arisen.

3. Vocabulary enrichment

Exercise 1. Brainstorm

Take a word the class has learnt on the previous lesson and ask the students to suggest all the words they associate with it. Write each suggestion on the board with a line joining it to the original word, in a circle, so that you get a “sunray” effect. If the original word was “teacher”, for example, you might get:



As a follow-up, erase everything on the board, except for the central word. Challenge your class to recall and write down as many of the brainstormed words as they can.

You may wish to repeat the exercise with several other words.

Exercise 2. Memorizing

Leave the words from the previous exercise on the board. Ask the students to give an association for each of the words on the board and write it up next to this word. Allow the students to study the words for a while and then erase the original words leaving only the associations. Ask the students to recreate the original word on the basis of the associations.

4. Communication activities

Exercise 1. And I'm a Butcher...

Begin with telling your name and giving an imaginary profession, e.g. "I'm Kate, and I'm a butcher." The first student then repeats this information and adds his or her own name and an imaginary profession, e.g. "You're Kate, and you're a butcher. I'm Helen, and I'm a hairdresser." The next student on the right continues the process, e.g. "She's Kate, and she's a butcher. You're Helen, and you're a hairdresser. I'm Paul, and I'm a film director." The process goes until everyone has added information about him/herself (or you may like to continue until someone makes a mistake). The person who began then has to repeat the whole series.

Exercise 2. In the Bag

Ask each student to take a sheet of paper and make a list of one of the following:

- everything they have in their pockets;
- everything they have in their handbag or wallet;
- everything they keep in their bathroom;
- everything they keep in the wardrobe in their bedroom;
- everything they keep in the largest drawer in the kitchen;
- everything they keep in their fridge.

Allow the use of dictionaries.

Tell the students to display their lists on their desks, then to circulate reading their classmates' lists and trying to memorize them.

Tell the students to return to their desks. Each student should ask the class a question about one of the classmates whose topic (pocket, handbag, etc.) they remember. They should use the form "What has [name] got in his/her [pocket/handbag]?" The other students try to answer.

5. Grammar exercises

Exercise 1. Have you got?

You will need a pair of pictures. Each picture should have similarities but must not be identical. You can copy the pictures from the **APPENDIX** (p. 119) at the end of the book or prepare your own.

Divide the class into two groups. Give one picture to each group. Tell the students to ask each other “yes/no” questions for five minutes. Encourage them to use the form “Have you got [x] in your picture?” Each group should take it in turn to ask a question.

After five minutes, tell each group to draw the picture they think the other group is holding. Allow time for the groups to compare drawings and pictures.

The similarity helps the students a lot. They realize that their picture and the other picture are similar, and this prompts the questions they ask.

Exercise 2. Don’t say *yes* or *no*

Before you start with the exercise, explain shortly the question of short answers in English (page 124 in the course books).

One volunteer student stands in front of the class. The rest fire questions at him/her, with the aim of eliciting the answer “yes” or “no”. The volunteer has to try to answer the questions truthfully without these words. This will mostly be through the use of “tag” answers such as “I am” or “she is not”. If the volunteer says the forbidden word, he/she is “out” and another is chosen. Give a time limit of one minute; if within that time the volunteer has not said “yes” or “no”, he or she won.

Exercise 3. General knowledge quiz

Announce a general knowledge quiz and ask students to write down three to five questions and answers.

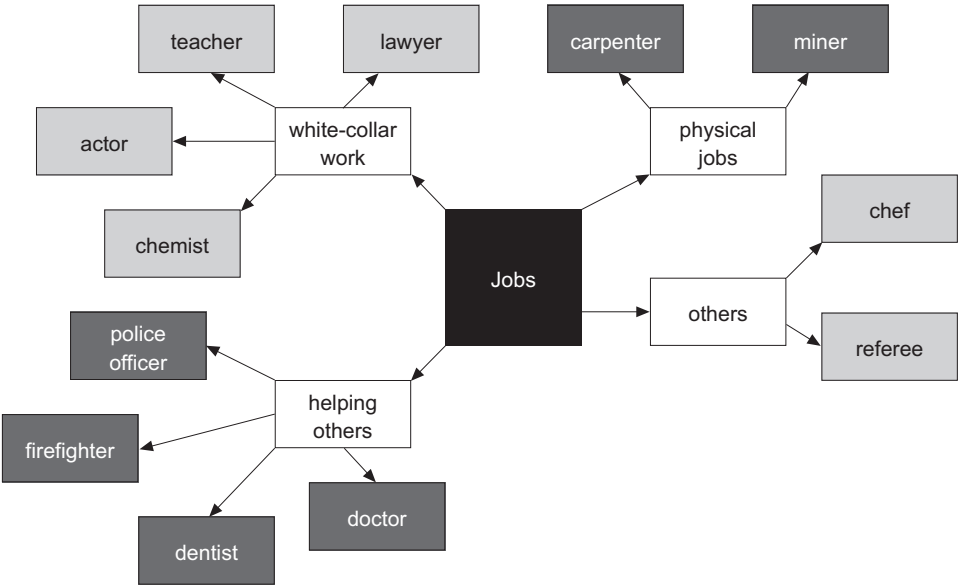
For example: *Where is Mount Everest?* (Nepal/Tibet border) or: *What are the shortest words in English?* (*a* and *I*) or: *What colour do you add to blue in order to make purple?* (red), etc.

Collect their questions and use them in the quiz.

If you run out of time you can use this exercise as homework and start the next lesson by doing the quiz prepared by the students at home.

6. Mind map for the unit

Together with your students draw a mind map for the unit. Remember that the mind map below is only a sample to help you focus on certain word areas covered in the unit. Allow the students to arrange the new vocabulary they’ve learnt in any way they want, assist and elicit ideas but don’t impose anything on them.



7. Introduction to UNIT 3

Tell your students what the next unit is going to be about. Read the dialogue to them and make sure they understand it. Stop at more difficult words and explain their meanings to your students.

8. Follow-up task

If you're out of time, do this exercise as homework.

Ask your students to do exercise I and II from pages 124—125 in their books. If you feel this is not enough, copy additional exercises from page 195 in the **GRAMMAR BANK** at the end of this book.

UNIT 3, Working Day

Lesson 1

Lesson structure:

1. Kinesiology.	5—10 min
2. Warm-up/homework check.	10—15 min
3. Reading exercises.	20 min
4. Vocabulary enrichment.	10 min
5. Communication activities.	20 min
6. Grammar introduction.	15 min
7. Follow-up task.	5 min

1. Kinesiology

DRINK WATER

“Water comprises more of the brain (with estimates of 90%) than of any other organ of the body.” Having students drink some water before and during class can help “grease the wheel”. Drinking water is very important before any stressful situation — tests! — as we tend to perspire under stress, and de-hydration can effect our concentration negatively.

A PENDULUM

Ask the students to lower their chins as close to the chest as possible and move their heads slowly from one arm to the other.

AN ELEPHANT

The students press their left ear against their shoulder and stretch their arm to the front imitating an elephant trunk. They “draw” the infinity mark in the air in front of them with their “trunk” and follow it with their eyes.

NOTE: You should do the exercises together with your students to demonstrate how to do them properly.

2. A Warm-up exercise

DRAW A WORD

Whisper to one student, or write down on a slip of paper, a word or phrase that the class has recently learnt. The student draws a representation of it on the board: this can be a drawing or a symbol. The rest of the class has to guess the item.

3. Reading exercises

Exercise 1. Oral cloze

Ask the students to close their books. Read the dialogue to them. Stop occasionally before a key word and get the students to guess what it is going to be: they can either volunteer the word orally, or write it down.

Exercise 2. Role playing

Divide the roles in the dialogue between your students and ask them to role play the dialogue with proper intonation and gestures. Correct any mistakes they make while reading.

Exercise 3. Reading comprehension

Prepare a set of statements for the dialogue you are working on. You can use the one in the **BOX** below or prepare your own. Ask your students to highlight corresponding passages in the text with a green highlighter if the statements are true or with a red highlighter if they are false according to the text.

BOX: Reading comprehension

1. Nicole is a secretary. (T)
2. Nicole works in a cosmetic company. (F)
3. The Spa Cosmetics products are very expensive. (T)
4. Every morning Barbara goes to the gym. (T)
5. Barbara has breakfast with Michael at 7 o'clock. (F)
6. At work Barbara meets her clients. (T)
7. Every evening Barbara goes to the cinema with her husband. (F)
8. Barbara asks Nicole to work for her. (F)

4. Vocabulary enrichment**Exercise 1. Word cards**

For this activity you will need about 15 word cards. The words should be taken from sentences in the course book. Ensure that there is a reasonable balance of words so that a variety of sentences can be built up with them. You can copy the word cards from the **APPENDIX** (p. 120) at the end of the book or prepare your own.

Students take it in turns to come to the front of the class and to stand facing the class showing their word card. Succeeding students should stand with the other students so that their words begin to make up a sentence. Students can also attempt to substitute words, for example, pronouns for nouns; the student with the noun must then sit down.

Exercise 2. Jumbled words

Write on the board words the students have recently learnt, or ones they have difficulty spelling with the letters in jumbled order. It is best to have the words all associated with one given theme, otherwise the task of working them out can be too difficult and time-consuming (see the **BOX** below for suggestions). In the time given the students work out as many as they can of the answers.

BOX: Jumbled words

*FICEFO CREERATYS MOPACYN HOPEN SOBS CREDITOR KROWER
FRIM LENICT RELTET*

Answers: office, secretary, company, phone, boss, director, worker, firm, client, letter.

5. Communication activities

Exercise 1. What these people do

Give a copy of an exercise from the **APPENDIX** (p. 121) at the end of the book to each pair of the students and ask them to complete the sentences according to what each of the jobs mentioned involves.

Exercise 2. Guess who I am

Whisper to one student, or write down on a slip of paper, a name of a job. He or she then has to give clues to the rest of the students but without actually mentioning the job. His/her classmates have to guess who he/she is.

For example, if the job is, say, police officer, the student might say: *I wear a blue uniform. I have a gun. I arrest criminals*, etc.

6. Grammar introduction

Explain briefly the use and structure of Present Continuous tense to your students. Tell them to refer to page 126 in their books.

Exercise — What are they doing?

You will need a set of about 8—10 pictures with people occupied with different activities. You may copy the pictures from the **APPENDIX** (pp. 122—126) at the end of the book or prepare your own.

Show each picture to your students and ask them to tell you what each person in the picture is doing. Make them build full sentences and correct any mistakes they make.

7. Follow-up task

If you're out of time, use these exercises as homework.

Grammar exercise

Ask your students to complete exercise I and II on page 127—128 in their books. If you think this isn't enough, copy additional exercises from page 204 in the **GRAMMAR BANK**.

Writing task

Ask your students to write a short composition about their usual day (what time they get up, what they do in their jobs, what time they get back home, etc.).

Lesson 2

Lesson structure:

1. Kinesiology.	10 min
2. Warm-up/homework check.	10—15 min
3. Vocabulary enrichment.	10 min
4. Communication activities.	20 min
5. Grammar exercises.	20 min
6. Mind map to the unit.	10 min
7. Introduction to UNIT 4.	5—10 min
8. Follow-up task.	

1. Kinesiology

DRINK WATER

“Water comprises more of the brain (with estimates of 90%) than of any other organ of the body.” Having students drink some water before and during class can help “grease the wheel”. Drinking water is very important before any stressful situation — tests! — as we tend to perspire under stress, and de-hydration can effect our concentration negatively.

AN OWL

The students take hold of their shoulder with the opposite hand and slowly turn their heads left and right as far as they can. Tell them to breathe in when their heads are in the extreme positions and to breathe out while they turn their heads. Do the same with the other shoulder.

A THINKER’S HOOD

Tell the students to grab their ears with their forefingers, middle fingers and thumbs, and massage them pulling gently backwards. They should move from the top downwards to the earlobe.

NOTE: You should do the exercises together with your students to demonstrate how to do them properly.

2. A Warm-up exercise/homework check

MIME

Whisper to one student, or write down on a slip of paper, a word or phrase that the class has recently learnt. The student mimes the word and the rest of the class has to guess the item.

When you’ve finished, check the homework and answer any questions that might have arisen.

3. Vocabulary enrichment

Exercise 1. Expanding vocabulary — Words beginning with...

Give a letter, and ask the students to write down as many words as they can that begin with it in two minutes. They can do this individually or in pairs. Then they tell you what their words are, and you write them up on the board. Encourage students to ask for explanations of words that any of them did not know.

Exercise 2. Memorizing

Leave the words from the previous exercise on the board. Ask the students to give an association for each of the words on the board and write it up next to this word. Allow the students to study the words for a while and then erase the original words leaving only the associations. Ask the students to recreate the original word on the basis of the associations.

4. Communication activities

Exercise 1. This is me

Each student writes down on a slip of paper a sentence or two about what they do at work, which will serve to identify him/her. The slips of paper are then folded, mixed up and redistributed. Students then go round asking questions based on what is on their slip of paper, in order to find the person described.

Exercise 2. Interviewing

Divide the class into pairs. Give one of the students in each pair a slip of paper with a name of an unusual occupation on it (e.g. a stuntman, a circus clown, a poet, etc.). The second person in pair is going to be an interviewer. His/her task is to ask questions to find out as much as he/she can about the other person's job (e.g. *What do you do?*, *Tell me about your day*, *Do you use special equipment?*, etc.). Circulate around the classroom and supply any vocabulary they might need. The interviewed person must not mention the name of his/her job.

When they've finished, ask the interviewer if they can tell what their partner's job is.

5. Grammar exercises

Exercise 1. Describing picture

For this exercise you will need a picture of a person occupied with several things at a time. You may copy the picture from the **APPENDIX** (p. 127) at the end of the book or prepare your own. On the board write several infinitives describing the person on the picture and several other that don't fit, e.g. watch television, write, work on computer, read a book, drink tea, etc. Ask your students to write what the person in the picture is/isn't doing.

Exercise 2. Word scrabble

You will need a set of approximately 120 words prepared in such a way that it is easy to make Present Continuous sentences out of them (you may simply copy the words from pages 127—128 in the **APPENDIX** at the end of the book). Put the words into an envelope.

You will also need a Scrabble board. To prepare it, take a large sheet of paper and rule 18 lines one way and 25 the other. Mark a central square as a starting square. You will need a copy of the board and a word set for each six students.

Distribute one Scrabble set to every group of students. Play Scrabble by the usual rules:

1. Each student gets seven words.
2. The first student tries to make a sentence using as many words as possible; he or she takes new words from the envelope to replace those used and scores one point for each word used.
3. The students take turns at this, making sure that their sentence includes part of another sentence. If a student cannot make a sentence in this way, they may exchange some or all of their words for new words from the envelope. They score one point for each word used, including any words in existing sentences to which they add a new word or words.
4. Continue until all the words have been used up and no one can make any new sentences. Add the scores, taking away one point for each unused word anyone has left.

6. Mind map for the unit

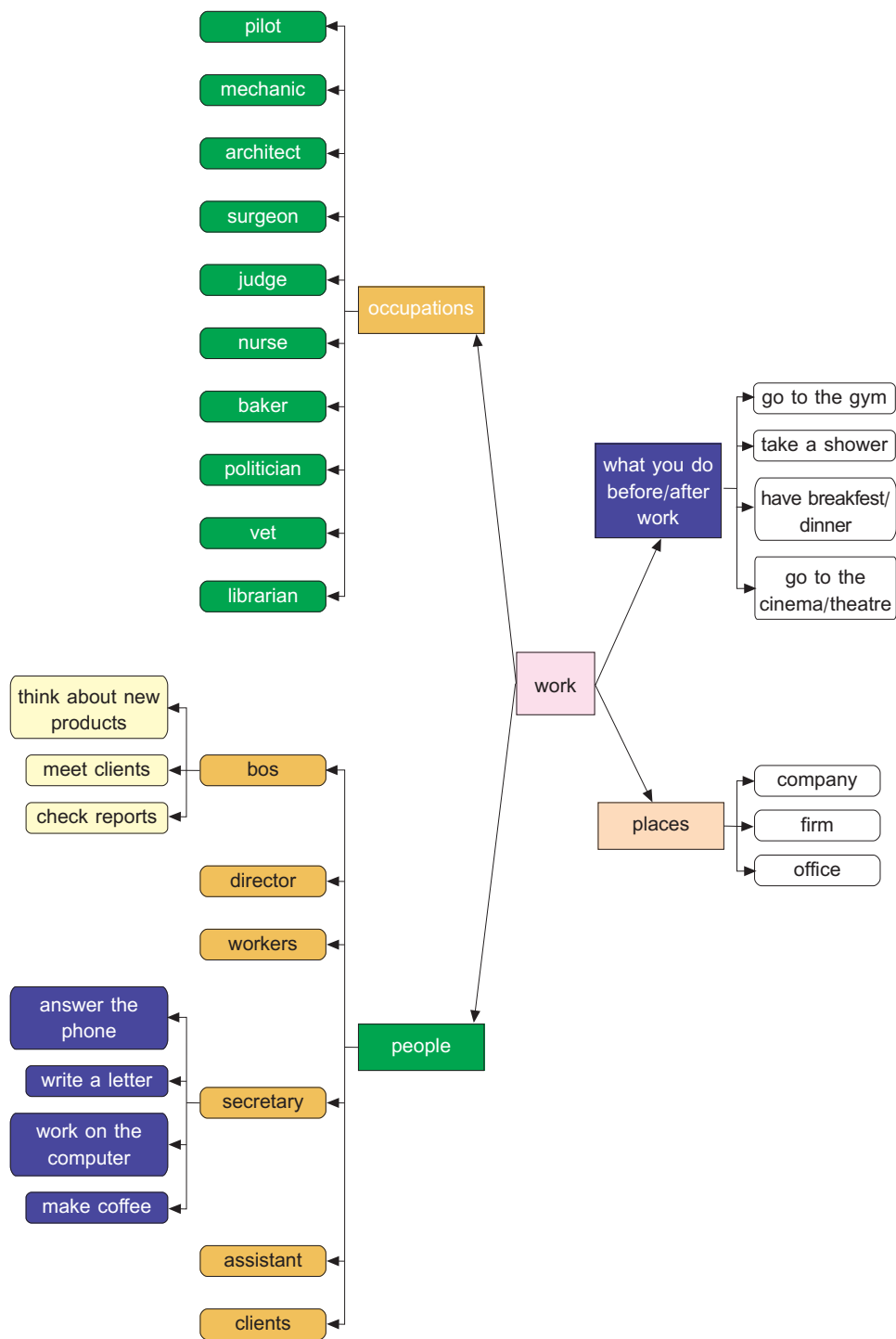
Together with your students draw a mind map for the unit. Remember that the mind map below is only a sample to help you focus on certain word areas covered in the unit. Allow the students to arrange the new vocabulary they've learnt in any way they want, assist and elicit ideas but don't impose anything on them.

7. Introduction to UNIT 4

Tell your students what the next unit is going to be about. Read the dialogue to them and make sure they understand it. Stop at more difficult words and explain their meanings to your students.

8. Follow-up task

If you're out of time, use this exercise as homework.



Jumbled sentences

Dictate several sentences in Present Continuous tense with the words in jumbled order; the students write them down as you dictate and then work out and write down the original sentences.

Opracowane z udziałem Aleksandry Garus —
lektora w Centrum Edukacyjnym FUTURE,
posiadającego kwalifikacje do prowadzenia zajęć metodą FLS

FUTURE LEARNING SYSTEM POZIOM 2²

UNIT 1, Planning the Evening

Lesson 1

Introduction

The first lesson is an introduction to FLS course. During the first 45 minutes the teacher and the students should get to know each other. What is more, the teacher should introduce the FLS method.

LESSON PLAN	TIME
1. Getting to know each other.	10 min
2. FLS course introduction.	15 min
3. Reading Unit 1 + Vocabulary.	15 min
4. Listening.	45 min
5. Kinesiology.	5 min
6. Reading.	10 min
7. Vocabulary enhancement.	20 min
8. Grammar introduction.	10 min

1. Getting to know each other

Step 1. Introduction

The students should start from introducing themselves.

Tell the students that they can stay anonymous and make up their names that will be ascribed to them for the whole course. Once they make up their names, you should try to encourage them to remember each other's names. In order to do this, you can use a game.

How to remember names in my group?

This game is based on a classic memory game where each person adds a new item to the list of existing items.

The first person (the teacher) begins by taking the first letter of his/her name and selecting a noun that begins with the same letter, and says the sentence: "My name is Tom and I bring a tomato." The second person has to introduce him/herself in the same way and repeat the first person's name and the noun. The third person introduces him/herself and repeats from the beginning. The last person has the most difficult task because he/she has to repeat and remember everything.

² *Future Learning System. Teacher's Book 2. Manual for Teachers* — materiał opracowane przez Centrum Edukacyjne FUTURE.

2. FLS course introduction

FLS is based on suggestopedia — a teaching method developed by Lozanov. It is one of the few methodologies working with relaxation. In practice: the teacher introduces the material in “a playful manner” instead of analyzing lexis and grammar of the text in direct manner. The students cooperate with each other and they finish off what they have learned with dramas, songs and games. The method uses the knowledge of Multiple Intelligence (Gardner) and stimulates different ways of learning: visual, auditory, kinaesthetic, tactile.

The teacher should remind the students that they can drink water during the lesson, because it increases the amount of oxygen in brain and helps to be focused. Drinking water is very important before any stressful situation — tests! — as we tend to perspire under stress, and de-hydration can effect our concentration negatively.

Tell the students that they will not always sit at the desk like in regular school. Tell them that they will play different roles, work in pairs and groups.

Things that the students should always bring to the class:

- water
- notebook
- book
- pen
- markers
- highlighters

3. Reading Unit 1 + Vocabulary

Before the listening begins, the students must always know what is the text about. Read the text to the students before they will listen to it. If you have time, read the vocabulary. You can also ask the students to repeat the difficult words in order to practice pronunciation. Read the text in a normal manner but very clearly.

4. Listening

Now the listening part begins. Show the students the listening room, ask them to sit comfortably in the armchairs and relax. Tell them to listen to the text. Remind them that they should relax but not sleep. Remind them that each lesson will start from the 45 minutes of listening and then 90 minutes of stimulation will appear.

5. Kinesiology

When the students finish listening, invite them to the classroom. In order to stimulate them to the process of learning use kinesiology methods at the beginning of each lesson.

Step 1. Brain Buttons

This exercise helps improve blood flow to the brain to “switch on” the entire brain before a lesson begins. The increased blood flow helps improve concentration skills required for reading, writing, etc.

- Put one hand so that there is as wide a space as possible between the thumb and index finger.
- Place your index and thumb into the slight indentations below the collar bone on each side of the sternum. Press lightly in a pulsing manner.
- At the same time put the other hand over the navel area of the stomach. Gently press on these points for about 2 minutes.

Step 2. Cross Crawl

This exercise helps coordinate right and left brain by exercising the information flow between the two hemispheres. It is useful for spelling, writing, listening, reading and comprehension.

- Stand or sit. Put the right hand across the body to the left knee as you raise it, and then do the same thing for the left hand on the right knee just as if you were marching.
- Just do this either sitting or standing for about 2 minutes.

6. Reading**Step 1. First reading**

Divide the roles in the dialogue between your students. Ask them to read the text aloud. Correct any pronunciation mistakes they make while reading.

Step 2. Second reading

Now ask the students to read the text once again, but they should change the parts they have read in order to read something else. If a man has a woman's part you can ask him to change his voice and read as a woman (with a high pitch) or if a woman has a man's role ask her to read as a man.

7. Vocabulary enhancement**Step 1. Vocabulary introduction and memorisation**

First ask one person to read the words from the vocabulary part in their books aloud. Ask the students to read the words once again, but this time silently and think of a way to remember them.

For example:

- you can tell them to find similar words to Polish language: e.g. to discuss — dyskutować
- ask them to find some funny words or use few words and make a story
- ask them to act out some words like — to fall asleep

Step 2. Reading game

Write a part of the dialogue on the blackboard. For example:

M: Britney, would you like to go to the cinema tonight?

B: I am not sure honey. What is on?

M: Matrix! This great science fiction movie.

B: Keanu Reeves is so handsome, we must see this film.

M: OK, let's go and see it. I'll buy the tickets.

B: Great! And I will call Susie and John.

Underline each word and mark the punctuation.

Divide the class in two groups. One group will read Mike's part and the second group will read Britney's part. Now ask them to read the text aloud. When they finish reading, erase one word in each line but leave the lines. Ask them to read the text. Then, erase two words in each line and again ask them to read the text. Next, again erase some words and ask them to read the text. Help them if they get stuck. Continue the process until there are only the lines and punctuation on the blackboard. Ask the students to read the text. Then, erase everything and ask them to read it. It is a funny game. Even if you erase everything, while "reading", the students will still look at the blackboard even if there is nothing on it.

8. Grammar introduction

Focus your students' attention to the grammar part in their books. Explain the usage of Present Simple tense and do the exercises. If you do not have time during the lesson, tell the students to do the exercises at home as a follow up.

Lesson 2

LESSON PLAN	TIME
1. Kinesiology.	5 min
2. Warm up.	5 min
3. Reading.	10 min
4. Vocabulary enhancement.	5 min
5. Communication activities.	30 min
6. Grammar revision.	15 min
7. Follow up.	2 min
8. Mind map.	5 min
9. Unit 2 — Introduction.	10 min

1. Kinesiology

Step 1. Cross Crawl

Simultaneously lift your right hand and left leg, lightly tapping the hand just above your left knee. Then return the hand and leg to a resting position as you lift your left hand and right leg, touching your left hand to the place above its opposite knee. Continue this back and forth pattern for a minute or so, as though walking rhythmically.

(Improved left/right coordination; enhanced breathing and stamina; greater coordination and spatial awareness, enhanced hearing and vision. Helps with spelling, writing, listening, reading and comprehension.)

Step 2. Energy Yawn

While pretending to yawn, close eyes tight and massage the areas covering the upper and lower back molars. A deep relaxed yawning sound is made while massaging the muscles. Repeat the activity three to six times.

(Improved expression and creativity, improved balance, and relaxed thinking during mental work.)

2. Warm up

Time to check homework and introduce the topic. You can ask your students some questions connected to the topic e.g.: whether they plan their evenings or weekends, etc.

3. Reading

Step 1. First reading

Ask the students to read the text. They can choose their roles or you can divide them. If there is not enough people in the group you can join them and read with them or ask each person to read one page.

Step 2. Second reading

Now ask the students to read the text once again, but they should change the parts they have read in order to read something else. If a man has a women's part you can ask him to change his voice and read as a woman or if a woman has a man's role ask her to use lower pitch voice and read as a man.

4. Vocabulary enhancement

Step 1. Vocabulary introduction

Ask one person to read the vocabulary aloud. Practice the pronunciation. In order to do this, you can ask the whole group to repeat the words after you.

Step 2. Vocabulary memorisation and revision

To revise the vocabulary you can give the students the chart. Appendix 1.

Before they start, ask them to close the books, than give them the handouts. Give them a few minutes to deal wit it, than check the answers.

5. Communication activities

Step 1. Speaking and writing

Divide the students in pairs. Ask them to write a dialogue. The topic is given on page 13 in FLS books. Tell them to do just the first role play. When they finish ask each pair to read the dialogue aloud.

Step 2. Role play

Ask the students to change their partners. Now they should act out the second role play on page 13 in their books. Give them a few minutes to prepare themselves. This time tell them not to write those dialogues.

Step 3. Role play

Ask the students to choose one leaflet from the theatre, movie, etc. Appendix 2.

Give them some time to read what is on the handout. Tell them that they want to go to the theatre, cinema, etc... Encourage them to talk with other people in the group and invite them. When the class is talking, walk around the class and monitor the activity. When they finish, you can ask each person about the results. (Whether they managed to invite anyone or not.)

In order to make the activity more attractive, you can use leaflets from real cinemas, theatres, operas, etc.

6. Grammar revision

Revise the Present Simple tense with your students. In order to do this use some extra activities that you will find in GRAMMAR BANK in Teacher's Book.

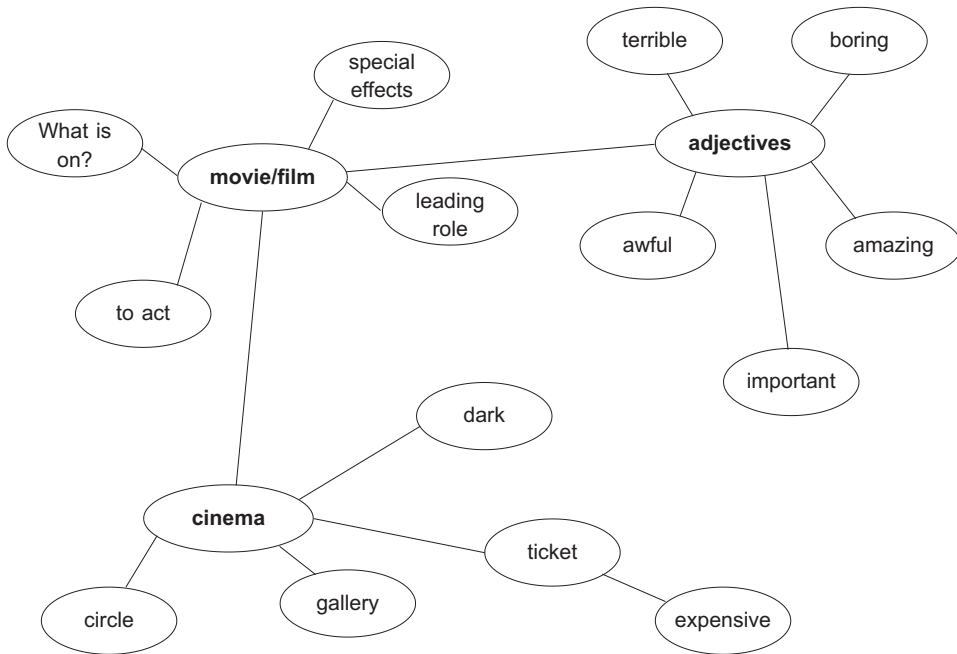
7. Follow up

If you explained the Present Simple to your students, you could give them some activities to practice at home. You can find some in the GRAMMAR BANK.

8. Mind map

In order to summarise the lesson create a mind map with your students. It can look like this.

Write the word "movie/film" on the blackboard and ask the students to enumerate as many words associated to the one that you have given them as they can.



9. Unit 2 — Introduction

During the next session the students are going to listen to a new topic. Ask the students to open the books at Unit 2. Read the dialogues to your students and ask them to follow the text. The purpose of it is to get the students familiar with the new material before listening. If you have time you can read the vocabulary and ask your students to repeat the words in order to practice pronunciation.

UNIT 2, On the Road Again

Lesson 3

LESSON PLAN	TIME
1. Kinesiology.	5 min
2. Warm up.	10 min
3. Reading.	10 min
4. Vocabulary enhancement.	30 min
5. Communication activities.	15 min
6. Grammar introduction.	10 min
7. Follow up.	5 min

1. Kinesiology

Step 1. Lazy 8s

The student aligns his body with a point at eye level. This will be the midpoint of the 8. The student chooses a comfortable position for drawing the Lazy 8, adjusting the width and height to fit his needs. He starts on the midline and moves counterclockwise first, up, over, and around. Then from his waist he moves clockwise: up, over, around, and back to the beginning midpoint. As the eyes follow the Lazy 8, the head moves slightly and the neck remains relaxed. Three repetitions with each hand separately and then both together.

(Teaches visual attention and improves ocular mobility skills needing for reading. Helps with the mechanics of reading (left-to-right eye movement).)

Step 2. Positive points

Lightly touch the points above each eye, halfway between the eyebrows and the hairline, with the fingertips of each hand. Use just enough pressure to pull the skin taut, and hold the contact for about a minute.

(Helps with organizational abilities, study skills, test performance and sports performance, public speaking, stage performance and reading aloud.)

2. Warm up

Step 1. Check the student's homework.

Step 2. Revision

Ask the students to translate some words from Unit 1. Tell them the words in Polish and ask them to translate them into English.

3. Reading

Step 1. First reading

Ask the students to read the text for the first time. If necessary correct the pronunciation mistakes.

Step 2. Second reading

Ask the students to read the text once again. Tell them to change their roles in order not to read the same parts they have read before.

4. Vocabulary enhancement

Step 1. Vocabulary introduction

Ask the students to read the vocabulary. Practice the pronunciation.

Step 2. Vocabulary memorisation

In order to make your students to remember the vocabulary that they have read, ask them to remember a short story that they will write. Divide the students in two groups or pairs. Ask them to write "A DRIVER'S GUIDE". Tell them to use as many words from the list of the vocabulary as they can. You

can start the guide with giving them the first sentence or explaining how to write this.

For example:

In order TO DRIVE a car, you need a DRIVING LICENCE. You have TO PROMISE that you will not drink A PINT OF LAGER and that you will always drive CAREFULLY. You can't be NERVOUS at the WHEEL, because you can cause an ACCIDENT and HURT a PEDESTRIAN. You always have to drive SLOWLY and LOOK OUT...

It is only an example of how it can be written. You can read it to your students and ask them to write something similar or just read them the first sentence and let them to use their imagination to create such guide. If they use their imagination, they can create a funny story.

When they finish, you can give them a big piece of paper and ask them to rewrite it. Than, you can hang it on the wall in your classroom.

5. Communication activities

Step 1. Role play

Divide the students in groups. Ask them to prepare themselves to act out a dialogue on page 22 in their books. They can write the dialogue in their notebooks. Then, ask them to remember as much as they can from what they have prepared. Tell them to close the notebooks and to role play the dialogue in front of the group.

6. Grammar introduction

Step 1. Explain the Future Simple tense to the students (page 145).

7. Follow up

Ask the students to do some extra activities connected to the Future Simple tense.

Lesson 4

LESSON PLAN	TIME
1. Kinesiology.	5 min
2. Warm up.	5 min
3. Reading.	40 min
4. Vocabulary enhancement.	20 min
5. Communication activities.	10 min
6. Grammar revision.	10 min
7. Mind map.	5 min
8. Unit 3 introduction.	5 min

1. Kinesiology

Step 1. Arm Activation

Reach up above your head with your left arm, feeling the arm lengthen from your rib cage. Hold your arm just below the elbow with your right hand. Now isometrically activate your left arm for a few seconds in each of four positions away from your head, forward, backward, and toward your ear. Rest your left arm again at your side. Now stand and let your arms hang comfortably by your sides.

(An increased attention span for written work; improved focus and concentration without over focus; improved breathing and a relaxed attitude; an enhanced ability to express ideas; and increased energy in hands and fingers.)

Step 2. Drawing with both hands simultaneously

Ask the students to take a piece of paper. Tell them to take markers or pens to both hands and draw 8s simultaneously with left and right hand. Then, they can write their names or draw whatever they want.

2. Warm up

Step 1. Check the students' homework.

Step 2. Revision

Ask the students if they remember the "DRIVER'S GUIDE". Tell them to reconstruct what they wrote during the previous lesson but tell them not to look to their notebooks.

3. Reading

Step 1. First reading

Ask the students to read the text for the first time aloud. Practice the pronunciation.

Step 2. Reading comprehension

In order to revise the Present Simple and Future Simple tense ask the students the following questions connected to the text.

- Where will Mike and Britney go after the film?
- What will Mike drink?
- Who is always nervous when Britney is at the wheel?
- Have Mike and Brit got an insurance?
- Will the insurance company cover the damage?

4. Vocabulary enhancement

Step 1. Vocabulary revision and memorisation

Give each student a card with a word. APPENDIX 3

Tell them to convey the meaning of the word without telling it directly. In order to make the game more difficult, some cards have additional words that the speaker cannot use when conveying the meaning.

Step 2. Additional vocabulary — Giving and asking for directions

You can give the students additional vocabulary connected to the topic. You will find it in Vocabulary Bank.

Give the students the useful expressions connected to giving and asking for directions. Than, give them the maps.

In order to practice the directions tell each student to choose one place on the map but not to tell anyone which place it is. Next, ask one person to give other students directions about how to get from the starting point to the place that he/she has chosen. Tell the rest of the group that their task is to guess the place.

5. Communication activities

Step 1. Role play

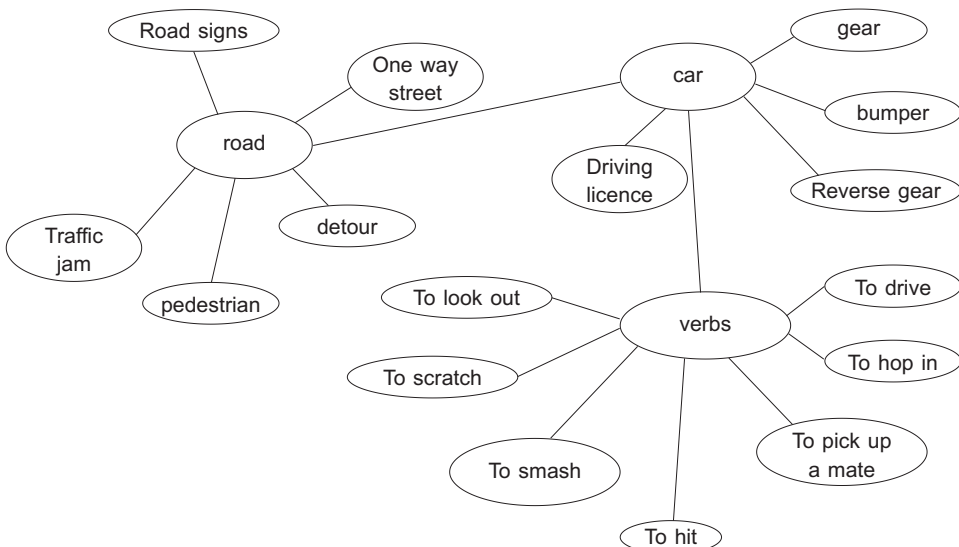
Divide the class into two groups. One group will be mechanics and other will be clients. Give them their roles: Appendix 5. Ask them to read the handouts. Tell them that the clients want to repair their cars and they are looking for a good mechanic. In order to make a good choice, they have to visit many mechanics. When they finish, ask them to tell which mechanic have they chosen and why.

6. Grammar revision

In order to practice the Future Simple tense do some additional exercises with your students. You will find them in Grammar Bank.

7. Mind map

At the end of the lesson ask the students to create a mind map in order to summarise the vocabulary they have learned.



8. Unit 3 — Introduction

During the next session the students are going to listen to a new topic. Ask the students to open the books at Unit 3. Read the dialogues to your students and ask them to follow the text. The purpose of it is to get the students familiar with the new material before listening. If you have time you can read the vocabulary and ask your students to repeat the words in order to practice pronunciation.

UNIT 3, Health Problems

Lesson 5

LESSON PLAN	TIME
1. Kinesiology.	5 min
2. Warm up.	5 min
3. Reading.	15 min
4. Vocabulary enhancement.	20 min
5. Communication activities.	25 min
6. Grammar introduction.	15 min
7. Follow up.	5 min

1. Kinesiology

Step 1. Cross Crawl

Simultaneously lift your right hand and left leg, lightly tapping the hand just above your left knee. Then return the hand and leg to a resting position as you lift your left hand and right leg, touching your left hand to the place above its opposite knee. Continue this back and forth pattern for a minute or so, as though walking rhythmically.

(Improved left/right coordination; enhanced breathing and stamina; greater coordination and spatial awareness, enhanced hearing and vision. Helps with spelling, writing, listening, reading and comprehension.)

Step 2. Energy Yawn

While pretending to yawn, close eyes tight and massage the areas covering the upper and lower back molars. A deep relaxed yawning sound is made while massaging the muscles. Repeat the activity three to six times.

(Improved expression and creativity, improved balance, and relaxed thinking during mental work.)

2. Warm up

Check the students' homework.

Make an introduction to the topic. In order to do this, you can ask your students how they feel or have they been to the doctor recently etc.

3. Reading

Step 1. First reading

Divide the roles in the dialogue between your students. Ask them to read the text with proper intonation. If necessary correct the pronunciation mistakes they make while reading.

Step 2. Reading game

Write the part of the text on the blackboard. Underline each word and write the punctuation.

B: Hello Katie, what's the matter?

K: I think I have a cold.

B: Yes, your hands and cheeks are quite hot.

K: I have a runny nose, a headache and I have no appetite.

B: Go to the doctor, he will give you a prescription. I am sure you will feel better.

K: I hope you are right.

Then, divide the class into two groups. One group will read Brit's part and one Kate's part. Ask them to read the dialogue aloud. When they finish reading, erase one word in each line but leave the line. Ask them to read the text. Next, erase two words in each line and again ask them to read the text. Then, again erase some words and ask them to read the text. (Help them if they get stuck.) Continue the process until there are only the lines and punctuation marks on the blackboard. Ask the students to read the text. Then, erase everything and ask them to read it. It is a funny game. Even if you erase everything, while "reading", the students will still look at the blackboard even if there is nothing on it. In order to save time during the lesson, write the dialogue on the blackboard before the lesson.

4. Vocabulary enhancement

Step 1. Vocabulary introduction

Ask the students to read the vocabulary aloud. Practice the pronunciation.

Step 2. Vocabulary memorisation

Give your students cards with words and ask them to perform the words in front of the class. The rest of the group should guess the meaning.

Step 3. Additional vocabulary — Parts of the body

Give the students additional vocabulary connected to parts of the body.

APPENDIX 6

Read the vocabulary to your students. Then, ask them to look at the words for a few minutes. When they finish ask them to put the cards face down and listen to you. Say some words e.g.: face, nose and ask them to point on their

body if they know the meaning. Or you can point to your body and ask them if they remember the meaning.

Step 4. Preparation to a role play
Give the students the handout “GOOD ADVICE”. You will find it in VOCABULARY BANK. Explain the meaning of the word SHOULD. Tell them to read the pieces of advice that they have.

5. Communication activities

Step 1. Role play (whole group)
Give each person one card. Appendix 8. Each person has a problem. Tell them to walk around the class and talk to people about it. They should ask for some advice. While talking to people they should try to remember those pieces of advice or write them on a piece of paper. When they finish ask each person what the result of their research was.

6. Grammar introduction

Focus your students’ attention to grammar part in their books. Focus especially on PAST SIMPLE tense because they will need it during the next sessions. Explain the usage of the tense and do some exercises in the book: page 149. Give them the list of irregular verbs or if they are in the book, read those verbs and explain the meanings. If you do not have time during the lesson, you can ask your students to translate the verbs at home as a follow up.

7. Follow up

As a homework, you can tell your students to do the activities from the handout that you gave them (“GOOD ADVICE”).

Lesson 6

LESSON PLAN	TIME
1. Kinesiology.	5 min
2. Warm up.	5 min
3. Reading.	10 min
4. Vocabulary enhancement.	20 min
5. Communication activities.	20 min
6. Revision of units 1—3.	30 min
7. Mind map.	5 min
8. Unit 4 — Introduction.	5 min

1. Kinesiology

Step 1. Lazy 8s

The student aligns his body with a point at eye level. This will be the midpoint of the 8. The student chooses a comfortable position for drawing the Lazy 8, adjusting the width and height to fit his needs. He starts on the midline and moves counterclockwise first, up, over, and around. Then from his waist he moves clockwise: up, over, around, and back to the beginning midpoint. As the eyes follow the Lazy 8, the head moves slightly and the neck remains relaxed. Three repetitions with each hand separately and then both together.

(Teaches visual attention and improves ocular mobility skills needing for reading. Helps with the mechanics of reading (left-to-right eye movement).)

Step 2. Positive points

Lightly touch the points above each eye, halfway between the eyebrows and the hairline, with the fingertips of each hand. Use just enough pressure to pull the skin taut, and hold the contact for about a minute.

(Helps with organizational abilities, study skills, test performance and sports performance, public speaking, stage performance and reading aloud.)

2. Warm up

Check the students' homework that you assigned during the previous session.

3. Reading

Step 1. First reading

Ask your students to read the text aloud. If necessary correct all the pronunciation mistakes.

Step 2. Reading comprehension

In order to practice the Past Simple tense, ask your students the following questions to the text.

- What was wrong with Brit after the accident?
- Who helped her?
- What did the doctor tell her to do?
- Where did Brit meet Katie?
- Why was Katie in the office?
- Why did she faint yesterday?

4. Vocabulary enhancement

Step 1. Giving advice — revision

Divide the students in pairs. Give each person a set of cards. APPENDIX 7. Put them face down. Each person in a pair chooses one card and gives advice. If the person does not know what to say, the partner from the pair should help.

Then, the second person chooses a card. They do it until all the cards are revealed.

Step 2. Parts of the body vocabulary revision

In order to revise the students vocabulary connected to the parts of the body, give them the handout APPENDIX 6 but this time the part when there are the spaces provided to fill them in. Divide your class in pairs or groups and give them some time to write the parts of the body. Ask them not to look to their notes.

5. Communication activities

Step 1. At the doctor's

Divide your students into two groups. One of the doctors and one of the patiences.

The purpose of these materials is to get the students to practice visiting a doctor and communicating in English. This is a fairly simple role-play intended for false beginners (or perhaps even beginners). In short, students will go to the doctor, describe their ailment, get a prescription, and get some advice. Doctors will listen to ailments, ask a few questions and then prescribe medicine and give some advice. For each ailment, the patients will visit two doctors and get some advice and a prescription. APPENDIX 8

6. Revision of units 1—3

Step 1. Role play

The purpose of the revision is to prepare the students to the test during the next lesson.

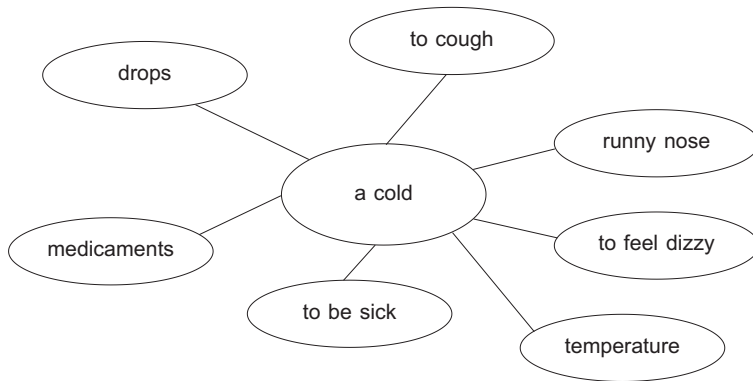
Divide your students into pairs. Ask them to prepare themselves to act out the roles in front of the class. APPENDIX 9

Step 2. Sentence translation

Prepare the sentences from APPENDIX 10. Ask the students to choose a sentence and translate it into English. If the person has a problem, the group can help.

7. Mind map

Write one word from the word list in the FLS book on the blackboard. Ask the students to add all the words they associate with it. Write each suggestion on the board.



8. Unit 4 — introduction

During the next session the students are going to listen to a new topic. Ask the students to open the books at Unit 4. Read the dialogues to your students and ask them to follow the text. The purpose of it is to get the students familiar with the new material before listening. If you have time you can read the vocabulary and ask your students to repeat the words in order to practice pronunciation.

Opracowane z udziałem Agnieszki Rudy —
lektora w Centrum Edukacyjnym FUTURE,
posiadającego kwalifikacje do prowadzenia zajęć metodą FLS

FUTURE LEARNING SYSTEM POZIOM 3³

UNIT 1, Excuses, Excuses

Lesson 1

IMPORTANT

The first lesson is untypical. Students have 45-minute lesson, after that they have 45-minute listening with relaxation and then they have another 45-minute lesson.

Normally, students have 45-minute listening and after that they take part in 90-minute lesson.

Activity	Approximate time
1. Lead-in.	10 min
2. Kinesiology.	10 min
3. Warm-up.	10 min
4. Reading.	15 min
LISTENING	45 min
5. Vocabulary introduction.	20 min
6. Communication activities.	25 min

1. Lead-in

1. Explain that the first lesson has got an untypical structure and tell them about the structure of next lessons. This is time to answer any questions related to FLS method.

2. Kinesiology

1. Explain your student the idea of Brain Gym.
2. Present the exercises PACE. The detailed instruction you can find in APPENDIX A.
3. Practice these exercises with the whole group.

3. Warm-up

1. During the first lesson students have to choose their new names — they will use them during the whole course. You can prepare some cards with English names your students can choose from.

³ *Future Learning System. Teacher's Book 3. Manual for Teachers* — materiały opracowane przez Centrum Edukacyjne FUTURE.

2. Students should introduce themselves. In the classroom they will use only their new names.
3. Repeat the new names several times (for example throwing a ball).

4. Reading

Aims:

- to introduce the text *Excuses, excuses*
 - to practise pronunciation
1. Students read the text *Excuses, excuses* in pairs. Listen to your students carefully. If they have any problems with pronunciation write the difficult words/expressions on the board. After students have finished reading, practise pronunciation of the difficult words with the whole group.
 2. Tell your students to change a partner. They will read the text again, but this time one person in pair should try to read in an *excited* way and the other in a “*in-love*” way.

IMPORTANT: After this part of lesson (about 45 minutes) students have listening part.

5. Vocabulary introduction

Aims:

- to introduce vocabulary from Unit 1
- to focus on useful expressions in the text
- to provide a lead-in for *Communication activities*

Word list

Students read a vocabulary list — it contains all the important words and new expressions from this unit. They can read it in pairs or it can be a whole class exercise.

Funny dialogues

Make one copy of Worksheet 1A Appendix B for each group of two or three students. Cut these into sets of cards along the dotted lines, and put each set into an envelope.

1. Divide your class into pairs or groups of three and give each team a set of cards.
2. Tell them to open their envelope and spread cards out in front of them.
3. Explain that they will see some words and expressions which appeared in Unit 1.
4. The aim of the activity is to write a dialogue containing all the words from an envelope.
5. The topic of the dialogue is “You’re always making some stupid excuses!” and it should be written on the board.

6. Allow your students about 15 minutes for this, and then stop them.
7. Each team should act their dialogue in front of the class.

6. Communication activities

Aims:

- to develop communication skills
- to find out more about other students

Me too!

- Make one copy of **Worksheet 1A Appendix B** for each student.
- 1. Give each student a copy of worksheet. They work individually and write their answers in the second column (only short notes). Set a time limit of five minutes.
- 2. Tell students that for each of their answer, they must now find another student with the same or similar answer. Students move around the room asking questions. They cannot look at one another's worksheets.
- 3. When they find someone who has the same or similar answer they write that student's name in the third column.
- 4. Students can discuss their findings in small groups or with the whole class.

Lesson 2

Activity	Approximate time
1. Kinesiology.	5 min
2. Warm-up.	5 min
3. Reading.	10 min
4. Vocabulary revision and enrichment.	20 min
5. Communication activities.	35 min
6. Mind maps.	10 min
7. Unit 2 — introduction.	5 min
8. Homework.	

1. Kinesiology

Aims:

- to coordinate and synchronize left and right hemisphere
- to improve concentration skills
- to help every student and a teacher become positive, active, clear and energetic for learning

Do with your group a series of exercises **PACE**. The detailed instruction you can find in **APPENDIX A**.

2. Warm-up

Aims:

- to prepare students for taking part in lesson
- to revise students' names

Ask your students to stand in the circle in the middle of the classroom. Explain that they have to throw a ball to any person in the circle and, at the same time, say her/his new name (chosen during the previous lesson). Make it as fast as possible.

3. Reading

Aims:

- to review the text *Excuses, excuses*
- to practise pronunciation

Students read the text *Excuses, excuses* in pairs. Listen to your students carefully. If they have any problems with pronunciation write the difficult words/expressions on the board. After students have finished reading, practise pronunciation of the difficult words with the whole group.

4. Vocabulary revision and enrichment

Aims:

- to review vocabulary from Unit 1
- to focus on useful expressions in the text
- to provide a lead-in for *Communication activities*
- to provide some extra vocabulary related to the topic

Word list

Students read a vocabulary list — it contains all the important words and new expressions from this unit. They can read it in pairs or it can be a whole class exercise.

Expressions and collocation words

► Make one copy of **Worksheet 1B Appendix B** for each group of two or three students.

1. Divide your class into pairs or groups of three.
2. Give each team a copy of the crossword grid and clues.
3. Explain that the grid does not have any numbers on it, but some of the letters for the answers are already there.
4. Explain that these answers all create some expressions with the words in bold in their sentences. They all appeared in Unit 1.
5. The first group in the class to complete the crossword correctly is the winner.
6. Check if each team has finished their task correctly.

5. Communication activities

Aims:

- to develop communication skills
- to discuss the topic of excuses
- to practise the language of Unit 1
- to focus on language for making excuses and reacting on them

Role-play

► Make one copy of **Worksheet 1 Appendix C** for each pair of students. Cut it into set of cards along the dotted lines — there are 3 separated situations, in each there are two characters A and B.

1. Divide your class into pairs (if it is not possible a teacher should take part in this activity).
2. Explain that the aim of this activity is to act out a conversation in three different situations related to Unit 1.
3. The students in pairs can choose if they want to be character A or B — they must do it before they read their roles and the whole situation.
4. Give your students their roles in situation 1. They should read the situation and act out a conversation.
5. Allow them about 12 minutes for this, then your students should change a partner.
6. Repeat the same procedure with the second and the third situation.
7. Additionally, after each conversation you can ask the students what was the result of it.

6. Mind maps

Explain the idea of mind mapping. Draw a sample mind map on a board. Explain all the advantages of this type of notes.

7. Unit 2 — introduction

Aim:

- to introduce the theme of the Unit 2

Read the text *Restaurant “Gut deep oasis”* aloud. Tell the students to follow the text while you read. If there is enough time left your students can read the text again, in turns.

8. Homework

Ask your students to prepare their own mind maps of Unit 1.

UNIT 2, Restaurant “Gut deep oasis”

Lesson 1

Activity	Approximate time
1. Kinesiology.	5 min
2. Warm-up.	5 min
3. Reading.	15 min
4. Vocabulary introduction.	20 min
5. Communication activities.	35 min
6. Grammar introduction.	10 min
7. Homework.	

1. Kinesiology

Aims:

- to coordinate and synchronize left and right hemisphere
- to improve concentration skills
- to help every student and a teacher become positive, active, clear and energetic for learning

Do with your group a series of exercises **PACE**. The detailed instruction you can find in **APPENDIX A**.

2. Warm-up

Aim:

- to prepare students for taking part in lesson

Ask your students to stand in the circle in the middle of the classroom. Explain that they have to throw a ball to any person in the circle and, at the same time, say a word. The person who catches the ball must say another word associated with the one he/she has just received. Make it as fast as possible.

3. Reading

Aims:

- to introduce the text *Restaurant “Gut deep oasis”*
 - to practise pronunciation
1. Students read the text *Restaurant “Gut deep oasis”* in pairs. Listen to your students carefully. If they have any problems with pronunciation write the difficult words/expressions on the board. After students have finished reading, practise pronunciation of the difficult words with the whole group.
 2. Tell your students to change a partner. They will read the text again, but this time one person in pair should try to read in an *overenthusiastic* way and the other in a *sarcastic* way.

4. Vocabulary introduction

Aims:

- to introduce vocabulary from Unit 2
- to focus on useful expressions in the text
- to provide a lead-in for *Communication activities*

Word list

Students read a vocabulary list — it contains all the important words and new expressions from this unit. They can read it in pairs or it can be a whole class exercise.

Secret word

- Make one copy of **Worksheet 2A Appendix B**, cut it into set of cards along the dotted lines, and put this set into a box.
- 1. Explain that in the box they will find some cards with words which appeared in Unit 2.
- 2. Each student should take one card from the box, read it silently and keep it secret.
- 3. The aim of the activity is to define the secret word, but it must not be used directly.
- 4. If somebody guesses the secret word correctly, next student explains his/her secret word.
- 5. Continue doing this until there are no cards left in the box.

5. Communication activities

Aims:

- to develop communication skills
- to discuss the topic of unusual dishes
- to practise the language of Unit 2
- to focus on language related to eating in a restaurant

Discussion

Students discuss the questions in pairs. Allow them about 3 minutes for each question. After discussing the first question students should change a partner and start conversation related to the second question.

(Ask or write the first question on the board — students answer in pairs — change of partners — ask or write the second question on the board — students answer in pairs — change of partners and so on.)

1. *Do you like eating out? Why/why not?*
2. *What is the best dish you have ever eaten in a restaurant?*
3. *What is the worst dish you have ever eaten in a restaurant?*
4. *What is the strangest dish you have ever eaten in a restaurant?*
5. *Is there a good restaurant in your town? What restaurant would you recommend?*

Role-play

► Make one copy of **Worksheet 2A Appendix C** for each pair of students. Cut it into set of cards along the dotted lines — there is one situation and three characters A, B and C; character C additionally needs “menu”.

1. Divide your class into groups of three.
2. Explain that the aim of this activity is to act out a conversation in a restaurant.
3. The students in groups can choose if they want to be character A, B or C — they must do it before they read their roles and the whole situation.
4. Give your students their roles, student C receives the menu. They should read the situation and act out a conversation.
5. Allow them about 15 minutes for this.
6. After the conversation you ask the students in each group what was the result of it.

6. Grammar introduction

Aim:

— to present/review Question Tags

Together with your students read the information about Question Tags on pages 20—21 in FLS3 book. Explain the construction, read examples and give your students further information if it is needed.

7. Homework

FLS3 book — page 21 — Exercises.

Lesson 2

Activity	Approximate time
1. Kinesiology.	5 min
2. Warm-up.	5 min
3. Reading.	10 min
4. Vocabulary revision and enrichment.	20 min
5. Communication activities.	35 min
6. Grammar exercises.	10 min
7. Unit 3 — introduction.	5 min
8. Homework.	

1. Kinesiology

Aims:

— to coordinate and synchronize left and right hemisphere

- to improve concentration skills
- to help every student and a teacher become positive, active, clear and energetic for learning

Do with your group a series of exercises **PACE**. The detailed instruction you can find in **APPENDIX A**.

2. Warm-up

Recycle. Ask your students to present their mind maps from Unit 1. They can do it in pairs or in small groups.

3. Reading

Aims:

- to review the text *Restaurant “Gut deep oasis”*
- to practise pronunciation

Students read the text *Restaurant “Gut deep oasis”* in pairs. Listen to your students carefully. If they have any problems with pronunciation write the difficult words/expressions on the board. After students have finished reading, practise pronunciation of the difficult words with the whole group.

4. Vocabulary revision and enrichment

Aims:

- to review vocabulary from Unit 2
- to focus on useful expressions in the text
- to provide a lead-in for *Communication activities*
- to provide some extra vocabulary related to the topic

Word list

Students read a vocabulary list — it contains all the important words and new expressions from this unit. They can read it in pairs or it can be a whole class exercise.

Get it together

- Make one copy of **Worksheet 2B Appendix B** for each group of two or three students.
 1. Divide your class into pairs or groups of three.
 2. Give each team a copy of worksheet.
 3. Explain that columns A, B and C must be linked to form a complete sentence.
 4. The first team to correctly match all three columns is the winner.
 5. Check if each team has finished their task correctly.

5. Communication activities

Aims:

- to develop communication skills
- to practise the language of Unit 2
- to focus on language related to food and eating out

► Make one copy of **Worksheet 2B Appendix C** for each pair of students. Cut it into set of cards along the dotted lines — there are 3 separated situations, in each there are two characters A and B.

1. Divide your class into pairs (if it is not possible a teacher should take part in this activity).
2. Explain that the aim of this activity is to act out a conversation in three different situations related to Unit 2.
3. The students in pairs can choose if they want to be character A or B — they must do it before they read their roles and the whole situation.
4. Give your students their roles in situation 1. They should read the situation and act out a conversation.
5. Allow them about 12 minutes for this, then your students should change a partner.
6. Repeat the same procedure with the second and the third situation.
7. Additionally, after each conversation you can ask the students what was the result of it.

6. Grammar exercises

Aim:

- to practice Question Tags

► Make one copy of **Grammar 1 Appendix D** for each student.

If there is not enough time left to do all the exercises, ask your students to do them as their homework.

7. Unit 3 — introduction

Aim:

- to introduce the theme of the Unit 3

Read the text *Risk and doctors* aloud. Tell the students to follow the text while you read. If there is enough time left your students can read the text again, in turns.

8. Homework

Ask your students to prepare their own mind maps of Unit 2.

UNIT 3, Risk and doctors (stories)

Lesson 1

Activity	Approximate time
1. Kinesiology.	5 min
2. Warm-up.	5 min
3. Reading.	15 min
4. Vocabulary introduction.	20 min
5. Communication activities.	35 min
6. Grammar introduction.	10 min
7. Homework.	

1. Kinesiology

Aims:

- to coordinate and synchronize left and right hemisphere
- to improve concentration skills
- to help every student and a teacher become positive, active, clear and energetic for learning

Do with your group a series of exercises **PACE**. The detailed instruction you can find in **APPENDIX A**.

2. Warm-up

Aim:

- to prepare students for taking part in lesson

Ask your students to stand in the circle in the middle of the classroom. Explain that they have to throw a ball to any person in the circle and, at the same time, ask any question which begins with **WHAT**. Make it as fast as possible.

3. Reading

Aims:

- to introduce the text *Risk and doctors*
 - to practise pronunciation
1. Students read the text *Risk and doctors* in pairs. Listen to your students carefully. If they have any problems with pronunciation write the difficult words/expressions on the board. After students have finished reading, practise pronunciation of the difficult words with the whole group.
 2. Tell your students to change a partner. They will read the text again, but this time one person in pair should try to read in a *silly* way and the other in a *depressed* way.

4. Vocabulary introduction

Aims:

- to introduce vocabulary from Unit 3
- to focus on useful expressions in the text
- to provide a lead-in for *Communication activities*

Word list

Students read a vocabulary list — it contains all the important words and new expressions from this unit. They can read it in pairs or it can be a whole class exercise.

Story time!

► Make one copy of **Worksheet 3A Appendix A** for each group of two or three students. Cut these into sets of cards along the dotted lines, and put each set into an envelope.

1. Divide your class into pairs or groups of three and give each team a set of cards.
2. Tell them to open their envelope and spread cards out in front of them.
3. Explain that they will see some words and expressions which appeared in Unit 3.
4. The aim of the activity is to write a short story containing all the words from an envelope.
5. The topic of the story is *Yesterday I was doing the usual garden work when...* and it should be written on the board.
6. Allow your students about 15 minutes for this, and then stop them.
7. Each team should read their story in front of the class.

5. Communication activities

Aims:

- to develop communication skills
- to discuss the topic of visiting a doctor
- to practise the language of Unit 3
- to focus on language related to different illnesses

Discussion

Students discuss the questions in pairs. Allow them about 3 minutes for each question. After discussing the first question students should change a partner and start conversation related to the second question.

(Ask or write the first question on the board — students answer in pairs — change of partners — ask or write the second question on the board — students answer in pairs — change of partners and so on.)

1. *Are you afraid of going to a doctor? Why/why not?*
2. *Do you often go to a doctor? Do you remember your last visit?*

3. *What do you usually do when you have a cold?*
4. *Do you believe in natural medicaments? Do you use them?*
5. *Do you usually talk to people in a doctor's waiting room? Why/why not?*

Role-play

► Make one copy of **Worksheet 3A Appendix C** for each pair of students. Cut it into pieces along the dotted lines — there is one situation with two characters A and B.

1. Divide your class into pairs (if it is not possible a teacher should take part in this activity).
2. Explain that the aim of this activity is to act out a conversation related to Unit 3.
3. The students in pairs can choose if they want to be character A or B — they must do it before they read their roles and the whole situation.
4. Give your students their roles in situation. They should read the situation and act out a conversation.
5. Allow them about 15 minutes for this.
6. Additionally, after the conversation you can ask the students what was the result of it.

6. Grammar introduction

Aim:

— to present/review Present Perfect and Present Perfect Continuous

Together with your students read the information about Present Perfect and Present Perfect Continuous on pages 28—29 in FLS3 book. Explain the construction, read examples and give your students further information if it is needed.

7. Homework

FLS3 book — page 30 — Exercises.

Lesson 2

Activity	Approximate time
1. Kinesiology.	5 min
2. Warm-up.	5 min
3. Reading.	10 min
4. Vocabulary revision and enrichment.	20 min
5. Communication activities.	35 min
6. Grammar exercises.	10 min
7. Unit 4 — introduction.	5 min
8. Homework.	

1. Kinesiology

Aims:

- to coordinate and synchronize left and right hemisphere
- to improve concentration skills
- to help every student and a teacher become positive, active, clear and energetic for learning

Do with your group a series of exercises **PACE**. The detailed instruction you can find in **APPENDIX A**.

2. A Warm-up exercise

Aim:

- to prepare student for taking part in lesson

Recycle. Ask your students to present their mind maps from Unit 2. They can do it in pairs or in small groups.

3. Reading

Aims:

- to review the text *Risk and doctors*
- to practise pronunciation

Students read the text *Risk and doctors* in pairs. Listen to your students carefully. If they have any problems with pronunciation write the difficult words/expressions on the board. After students have finished reading, practise pronunciation of the difficult words with the whole group.

4. Vocabulary revision and enrichment

Aims:

- to review vocabulary from Unit 3
- to focus on useful expressions in the text
- to provide a lead-in for *Communication activities*
- to provide some extra vocabulary related to the topic

Word list

Students read a vocabulary list — it contains all the important words and new expressions from this unit. They can read it in pairs or it can be a whole class exercise.

Definitions

► Make one copy of **Worksheet 3B Appendix B** for each group of two or three students. Cut these into sets of cards along the dotted lines, and put each set into an envelope.

1. Divide your class into pairs or groups of three and give each team a set of cards.
2. Tell them to open their envelope and spread cards out in front of them.

3. Explain that they will see some words which appeared in Unit 3 and their definitions.
4. The aim of the activity is to join the cards together.
5. The first team to match their cards is the winner.
6. Check if each team has finished their task correctly.

5. Communication activities

Aims:

- to develop communication skills
- to discuss the topic of visiting a doctor
- to practise the language of Unit 3
- to focus on language related to Unit 3

Role-play

► Make one copy of **Worksheet 3B Appendix C** for each pair of students. Cut it into set of cards along the dotted lines — there are 3 separated situations, in each there are two characters A and B.

1. Divide your class into pairs (if it is not possible a teacher should take part in this activity).
2. Explain that the aim of this activity is to act out a conversation in three different situations related to Unit 2.
3. The students in pairs can choose if they want to be character A or B — they must do it before they read their roles and the whole situation.
4. Give your students their roles in situation 1. They should read the situation and act out a conversation.
5. Allow them about 12 minutes for this, then your students should change a partner.
6. Repeat the same procedure with the second and the third situation.
7. Additionally, after each conversation you can ask the students what was the result of it.

6. Grammar exercises

Aim:

- to practice Present Perfect and Present Perfect Continuous

► Make one copy of **Grammar 2 Appendix D** for each student.

If there is not enough time left to do all the exercises, ask your students to do them as their homework.

7. Unit 4 — introduction

Aim:

- to introduce the theme of the Unit 4

Read the text *Sports* aloud. Tell the students to follow the text while you read. If there is enough time left your students can read the text again, in turns.

8. Homework

Ask your students to prepare their own mind maps of Unit 3.

Opracowane z udziałem Karoliny Mrozek —
lektora w Centrum Edukacyjnym FUTURE,
posiadającego kwalifikacje do prowadzenia zajęć metodą FLS

FUTURE LEARNING SYSTEM POZIOM 4⁴

UNIT 1, There is life in the old dog yet

Lesson 1

IMPORTANT

The first lesson is untypical. Students have a 45-minute lesson, after that they have a 45-minute listening with relaxation and then they have another 45-minute lesson.

Normally, students have a 45-minute listening and after that they take part in a 90-minute lesson.

Activity	Approximate time
1. Lead-in.	10 min
2. Kinesiology.	10 min
3. Warm-up.	10 min
4. Reading.	15 min
LISTENING	45 min
5. Vocabulary introduction.	20 min
6. Communication activities.	25 min

1. Lead-in

1. Explain that the first lesson has got an untypical structure and tell them about the structure of next lessons. This is time to answer any questions related to FLS method.

2. Kinesiology

1. Explain your student the idea of Brain Gym.
2. Present the exercises **PACE**. The detailed instruction you can find in **APPENDIX A**.
3. Practice these exercises with the whole group.

3. Warm-up

1. During the first lesson students have to choose their new names — they will use them during the whole course. You can prepare some cards with English names your students can choose from.

⁴ *Future Learning System. Teacher's Book 4. Manual for Teachers* — materiały opracowane przez Centrum Edukacyjne FUTURE.

2. Students should introduce themselves. In the classroom they will use only their new names.
3. Repeat the new names several times (for example throwing a ball).

4. Reading

Aims:

- to introduce the text *There is life in the old dog yet*
 - to practise pronunciation
1. Students read the text *There is life in the old dog yet* in groups of three. Listen to your students carefully. If they have any problems with pronunciation write the difficult words/expressions on the board. After students have finished reading, practise pronunciation of the difficult words with the whole group.
 2. Tell your students to swap partners. They will read the text again, but this time the first person (Fred) should try to read in “*an inconsolable*” way, the second person (*George*) in an “*over-optimistic*” way and the third person (*Harry*) in “*a tearful*” way.

IMPORTANT: After this part of lesson (about 45 minutes) students have a listening part.

5. Vocabulary introduction

Aims:

- to introduce vocabulary from Unit 1
- to focus on useful expressions and idioms in the text
- to provide a lead-in for *Communication activities*

Word list

Students read a vocabulary list — it contains all the important words and new expressions from this unit. They can read it in pairs or it can be a whole class exercise.

Guess the idiom!

Make one copy of Worksheet 1A for each group of two students.

1. Divide your class into pairs and give each team the worksheet.
2. Explain that they will see some pictures and their task is to come up with a correct idiom which appeared in Unit 1.
3. The aim of the activity is to write down as many idioms as possible. Each idiom should be associated with the picture.
4. Tell them to have a look at the example (they should associate the picture of a thief with the idiom “to steal one’s heart”)
5. Allow your students about 15 minutes for this, and then stop them.

6. Each team should read out their guesses and you can score points for correct answers.

6. Communication activities

Aims:

- to develop communication skills
- to find out more about other students

“Down-in-the-dumps” dialogues

Make one copy of Worksheet 1B. Cut each set of cards along the lines, and put each set into an envelope.

1. Divide your class into pairs or groups of three and give each team a set of cards.
2. Tell them to open their envelope and spread cards out in front of them.
3. Explain that they will see some words and expressions which appeared in Unit 1.
4. The aim of the activity is to write a dialogue containing all the words from an envelope.
5. The topic of the dialogue is *Have you heard pals? Poor old Jack/Paul/Brian has got one foot in the grave!* and it should be written on the board for students' information.
6. Allow your students about 15 minutes for this, and then stop them.
7. Each team should act their dialogue in front of the class.

Lesson 2

Activity	Approximate time
1. Kinesiology.	5 min
2. Warm-up.	5 min
3. Reading.	10 min
4. Vocabulary revision and enrichment.	20 min
5. Communication activities.	35 min
6. Mind maps.	10 min
7. Unit 2 — introduction.	5 min
8. Homework.	

1. Kinesiology

Aims:

- to coordinate and synchronize left and right hemisphere
- to improve concentration skills
- to help every student and a teacher become positive, active, clear and energetic for learning

Do with your group a series of exercises **PACE**. The detailed instruction you can find in **APPENDIX A**.

2. Warm-up

Aims:

- to prepare students for taking part in lesson
- to revise students' names

Ask your students to stand in the circle in the middle of the classroom. Explain that they have to throw a ball to any person in the circle and, at the same time, say her/his new name (chosen during the previous lesson). Make it as fast as possible.

3. Reading

Aims:

- to review the text *There is life in the old dog yet*
- to practise pronunciation

Students read the text *There is life in the old dog yet* in pairs. Listen to your students carefully. If they have any problems with pronunciation write the difficult words/expressions on the board. After students have finished reading, practise pronunciation of the difficult words with the whole group.

4. Vocabulary revision and enrichment

Aims:

- to review vocabulary from Unit 1
- to focus on useful expressions in the text
- to provide a lead-in for *Communication activities*

Word list

Students read a vocabulary list — it contains all the important words and new expressions from this unit. They can read it in pairs or it can be a whole class exercise.

Expressions and collocation words

- Make one copy of **Worksheet 1C** for each group of two or three students.
 1. Divide your class into pairs or groups of three.
 2. Give each team a copy of the worksheet.
 3. Explain that there are 15 sentences which contain expressions from Unit 1.
 4. Explain that these sentences lack one word and it should be now guessed and filled in.
 5. The first group in the class to complete the sentences correctly is the winner.
 6. Check if each team has finished their task correctly.

5. Communication activities

Aims:

- to develop communication skills
- to discuss the topic of health problems and recovery
- to practise the language of Unit 1
- to focus on language describing somebody's mental/physical/emotional state

Role-play

► Make one copy of **Worksheet 1D** for each pair of students. Cut it into set of cards along the dotted lines — there are 3 separated situations, in each there are two characters A and B.

1. Divide your class into pairs (if it is not possible a teacher should take part in this activity).
2. Explain that the aim of this activity is to act out a conversation in three different situations related to Unit 1.
3. The students in pairs can choose if they want to be character A or B — they must do it before they read their roles and the whole situation.
4. Give your students their roles in situation 1. They should read the situation and act out a conversation.
5. Allow them about 10 minutes for this, then your students should change a partner.
6. Repeat the same procedure with the second and the third situation.
7. Additionally, after each conversation you can ask the students what was the result of it.

6. Mind maps

Explain the idea of mind mapping. Draw a sample mind map on a board. Explain all the advantages of this type of notes.

7. Unit 2 — introduction

Aim:

- to introduce the theme of the Unit 2

Read the text *One never knows* aloud. Tell the students to follow the text while you read. If there is enough time left your students can read the text again, in turns.

8. Homework

Ask your students to prepare their own mind maps of Unit 1.

UNIT 2, One never knows

Lesson 1

Activity	Approximate time
1. Kinesiology.	5 min
2. Warm-up.	5 min
3. Reading.	15 min
4. Vocabulary introduction.	20 min
5. Communication activities.	45 min

1. Kinesiology

Aims:

- to coordinate and synchronize left and right hemisphere
- to improve concentration skills
- to help every student and a teacher become positive, active, clear and energetic for learning

Do with your group a series of exercises **PACE**. The detailed instruction you can find in **APPENDIX A**.

2. Warm-up

Aim:

- to prepare students for taking part in lesson

Ask your students to stand in the circle in the middle of the classroom. Explain that they have to throw a ball to any person in the circle and, at the same time, say a word. The person who catches the ball must say another word associated with the one he/she has just received. Make it as fast as possible.

3. Reading

Aims:

- to introduce the text *One never knows*
- to practise pronunciation

1. Students read the text *One never knows* in pairs. Listen to your students carefully. If they have any problems with pronunciation write the difficult words/expressions on the board. After students have finished reading, practise pronunciation of the difficult words with the whole group.
2. Tell your students to swap partners. They will read the text again, but this time the first person (*Steven*) should try to read in “*an energetic*” way, the second person (*Fred*) in an “*astonished*” way, the third person (*Harry*) in “*a nervous*” way and the fourth person (*George*) in “*a dreamy*” way.

4. Vocabulary introduction

Aims:

- to introduce vocabulary from Unit 2
- to focus on useful expressions in the text
- to provide a lead-in for *Communication activities*

Word list

Students read a vocabulary list — it contains all the important words and new expressions from this unit. They can read it in pairs or it can be a whole class exercise.

Matching

- Make one copy of **Worksheet 2A** for each group of two students. Cut it into a set of cards along the dotted lines, and put one set into one envelope.
- 1. Explain that in the envelope they will find some cards with words which appeared in Unit 2 and their definitions.
- 2. The aim of the activity is to match a word with a correct definition.
- 3. Ask the students to continue doing this until there are 15 correct matchings.

5. Communication activities

Aims:

- to develop communication skills
- to discuss the topic of playing poker, winning, jetties and holiday
- to practise the language of Unit 2
- to focus on language related to playing card games, yachts, jetties and holiday

Discussion

Students discuss the questions in pairs. Allow them about 3 minutes for each question. After discussing the first question students should change a partner and start conversation related to the second question.

(Ask or write the first question on the board — students answer in pairs — change of partners — ask or write the second question on the board — students answer in pairs — change of partners and so on.)

1. *When did you last pop out to drink a pint of beer?*
2. *Have you ever beaten anyone in a game?*
3. *When were you last in a good/bad mood? What puts you in an excellent/a bad mood?*
4. *Have you ever been on a package holiday? When, where, who with?*
5. *Have you ever stayed at the campsite? When, where, who with?*
6. *Have you ever got off the beaten track? When, where, who with?*

Advertising campaigns

► Make one copy of **Worksheet 2B**. Cut it along the dotted lines — there are different types of holiday.

1. Divide your class into groups of two.
2. Explain that the aim of this activity is to prepare an advertising campaign (both an advertising slogan and an advertising strategy) to encourage people to choose a particular type of a holiday.
3. Allow them about 15 minutes for this. You may distribute huge sheets of paper and markers/highlighters to enable them to prepare advertising posters.
4. After they've finished, each team should present their advertising campaign in front of the class.

Lesson 2

Activity	Approximate time
1. Kinesiology.	5 min
2. Warm-up.	5 min
3. Reading.	10 min
4. Vocabulary revision and enrichment.	25 min
5. Communication activities.	40 min
6. Unit 3 — introduction.	5 min
7. Homework.	

1. Kinesiology

Aims:

- to coordinate and synchronize left and right hemisphere
- to improve concentration skills
- to help every student and a teacher become positive, active, clear and energetic for learning

Do with your group a series of exercises **PACE**. The detailed instruction you can find in **APPENDIX A**.

2. Warm-up

Recycle. Ask your students to present their mind maps from Unit 1. They can do it in pairs or in small groups.

3. Reading

Aims:

- to review the text *One never knows*
- to practise pronunciation

Students read the text *One never knows* in pairs. Listen to your students carefully. If they have any problems with pronunciation write the difficult words/expressions on the board. After students have finished reading, practise pronunciation of the difficult words with the whole group.

4. Vocabulary revision and enrichment

Aims:

- to review vocabulary from Unit 2
- to focus on useful expressions in the text
- to provide a lead-in for *Communication activities*
- to provide some extra vocabulary related to the topic

Word list

Students read a vocabulary list — it contains all the important words and new expressions from this unit. They can read it in pairs or it can be a whole class exercise.

Get it together

- Make one copy of **Worksheet 2C** for each group of two or three students.
 1. Divide your class into pairs or groups of three.
 2. Give each team a copy of worksheet.
 3. The aim of the activity is to provide the most accurate translation of the sentences.
 4. Allow them about 20 minutes for this.
 5. Check if each team has finished their task correctly.

5. Communication activities

Aims:

- to develop communication skills
- to practise the language of Unit 2
- to focus on language related to playing card games, yachts, jetties and holiday
- Make one copy of **Worksheet 2D** for each pair of students. Cut it into set of cards along the dotted lines — there are 3 separated situations, in each there are two characters A and B.
 1. Divide your class into pairs (if it is not possible a teacher should take part in this activity).
 2. Explain that the aim of this activity is to act out a conversation in three different situations related to Unit 2.
 3. The students in pairs can choose if they want to be character A or B — they must do it before they read their roles and the whole situation.
 4. Give your students their roles in situation 1. They should read the situation and act out a conversation.
 5. Allow them about 12 minutes for this, then your students should change a partner.

6. Repeat the same procedure with the second and the third situation.
7. Additionally, after each conversation you can ask the students what was the result of it.

6. Unit 3 — introduction

Aim:

- to introduce the theme of the Unit 3

Read the text *At Old Jack's* aloud. Tell the students to follow the text while you read. If there is enough time left your students can read the text again, in turns.

7. Homework

Ask your students to prepare their own mind maps of Unit 2.

UNIT 3, At Old Jack's

Lesson 1

Activity	Approximate time
1. Kinesiology.	5 min
2. Warm-up.	5 min
3. Reading.	15 min
4. Vocabulary introduction.	25 min
5. Communication activities.	40 min

1. Kinesiology

Aims:

- to coordinate and synchronize left and right hemisphere
- to improve concentration skills
- to help every student and a teacher become positive, active, clear and energetic for learning

Do with your group a series of exercises **PACE**. The detailed instruction you can find in **APPENDIX A**.

2. Warm-up

Aim:

- to prepare students for taking part in lesson

Ask your students to stand in the circle in the middle of the classroom. Explain that they have to throw a ball to any person in the circle and, at the same time, say a word or an expression from the previous units. Make it as fast as possible.

3. Reading

Aims:

- to introduce the text *At Old Jack's*
- to practise pronunciation
- 1. Students read the text *At Old Jack's* in pairs. Listen to your students carefully. If they have any problems with pronunciation write the difficult words/expressions on the board. After students have finished reading, practise pronunciation of the difficult words with the whole group.
- 2. Tell your students to swap partners. They will read the text again, but this time the first person (*Steven*) should try to read in “a quiet” way, the second person (*Harry*) in a “loud” way.

4. Vocabulary introduction

Aims:

- to introduce vocabulary from Unit 3
- to focus on useful expressions in the text
- to provide a lead-in for *Communication activities*

Word list

Students read a vocabulary list — it contains all the important words and new expressions from this unit. They can read it in pairs or it can be a whole class exercise.

Get it together

- Make one copy of **Worksheet 3A** for each group of two or three students. Cut it into two sets of cards along the dotted lines (column A and column B). The cards in a particular column should be mixed. Do not mix all the cards together, only in particular columns A and B.
- 1. Divide your class into pairs or groups of three.
- 2. Give each team two sets of cards (column A and column B).
- 3. Explain that columns A and B must be matched to form a complete expression/phrase.
- 4. The first team to correctly match all columns is the winner.
- 5. Check if each team has finished their task correctly.

5. Communication activities

Aims:

- to develop communication skills
- to discuss the topic of falling in love, marriage and gender differences
- to practise the language of Unit 3
- to focus on language related to falling in love, marriage and gender differences

Discussion

Students discuss the questions in pairs. Allow them about 2 minutes for each question. After discussing the first question students should change a partner and start conversation related to the second question.

(Ask or write the first question on the board — students answer in pairs — change of partners — ask or write the second question on the board — students answer in pairs — change of partners and so on.)

1. *Have you ever felt nausea?*
2. *Do you worry about trivialities?*
3. *Have you ever been on a diet?*
4. *Have you ever been head over heels in love with somebody?*
5. *Did you use to be a wallflower in the past?*
6. *What are the indications of infatuation?*
7. *Has any of your acquaintances tied the knot recently?*
8. *When did you last blush?*

Role-play

► Make one copy of **Worksheet 3B** for each pair of students. Cut it into pieces along the dotted lines — there is one situation with two characters A and B.

1. Divide your class into pairs (if it is not possible a teacher should take part in this activity).
2. Explain that the aim of this activity is to act out a conversation related to Unit 3.
3. The students in pairs can choose if they want to be character A or B — they must do it before they read their roles and the whole situation.
4. Give your students their roles in situation. They should read the situation and act out a conversation.
5. Allow them about 15 minutes for this.
6. Each team should act their dialogue in front of the class.

Lesson 2

Activity	Approximate time
1. Kinesiology.	5 min
2. Warm-up.	5 min
3. Reading.	10 min
4. Vocabulary revision and enrichment.	20 min
5. Communication activities.	45 min
6. Unit 4 — introduction.	5 min
7. Homework.	

1. Kinesiology

Aims:

- to coordinate and synchronize left and right hemisphere
- to improve concentration skills
- to help every student and a teacher become positive, active, clear and energetic for learning

Do with your group a series of exercises **PACE**.

2. Warm-up

Aim:

- to prepare student for taking part in lesson

Recycle. Ask your students to present their mind maps from Unit 2. They can do it in pairs or in small groups.

3. Reading

Aims:

- to review the text *At Old Jack's*
- to practise pronunciation

Students read the text *At Old Jack's* in pairs. Listen to your students carefully. If they have any problems with pronunciation write the difficult words/expressions on the board. After students have finished reading, practise pronunciation of the difficult words with the whole group.

4. Vocabulary revision and enrichment

Aims:

- to review vocabulary from Unit 3
- to focus on useful expressions in the text
- to provide a lead-in for *Communication activities*
- to provide some extra vocabulary related to the topic

Word list

Students read a vocabulary list — it contains all the important words and new expressions from this unit. They can read it in pairs or it can be a whole class exercise.

“Over-a pint-of-beer” dialogues

► Make one copy of **Worksheet 3C Appendix B** for each group of two or three students. Cut these into sets of cards along the dotted lines, and put each set into an envelope.

1. Divide your class into pairs or groups of three and give each team a set of cards.
2. Tell them to open their envelope and spread cards out in front of them.

3. Explain that they will see some words and expressions which appeared in Unit 3.
4. The aim of the activity is to prepare a dialogue containing all the words from an envelope.
5. The topic of the dialogue is “His infatuation with Diane seems to be growing!” and it should be written on the board.
6. Allow your students about 15 minutes for this, and then stop them.
7. Each team should act their dialogue in front of the class.

5. Communication activities

Aims:

- to develop communication skills
- to practise the language of Unit 3
- to focus on language related to femininity

A heated debate: Women strange creatures?

► Make one copy of **Worksheet 3D** and place it on the board. Use colour paper to attract the attention of students.

1. Divide your class into two groups, preferably men and women. From now on, the two groups will act as opponents in a debate.
2. Explain that the aim of this activity is to conduct a debate about whether women are strange creatures or not.
3. Explain that each team should prepare as many arguments as possible to prove or to refute the suggestion that women are strange creatures.
4. The students in teams have 5 minutes to prepare their arguments. A men’s team must prove that women are strange creatures while a women’s team must refute the suggestion that women are strange creatures.
5. When the arguments have been prepared by the teams, they sit opposite each other and you may then declare the debate open and announce that you will lead the debate to avoid chaos and barracking.
6. Allow students about 15 minutes for arguing and expressing opinions then stop them. Break in only to stop their shouting.

6. Unit 4 — introduction

Aim:

- to introduce the theme of the Unit 4

Read the text *The agonies of adolescence; Untypical hobby for a girl* aloud. Tell the students to follow the text while you read. If there is enough time left your students can read the text again, in turns.

7. Homework

Ask your students to prepare their own mind maps of Unit 3.

Bibliografia

- ACTON A.Z. and W.R.: *Personality and Language Behavior: a Restatement*. "Language Learning" 1979, 29.
- ADAMS SMITH D.: *ESL and Applied Psychology in the Junior High School*. "ELT Journal" 1989, Vol. 18.
- ALEKSANDROWICZ-PĘDLICH I.: *Interkulturowość w kształceniu językowym w Polsce i w innych krajach europejskich*. W: *Nauczanie języków obcych — Polska a Europa*. Red. H. KOMOROWSKA. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, 2007.
- ALEXANDER R.: *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*. London: Blackwell, 2000.
- AMES C., ARCHER J.: *Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes*. "Journal of Educational Psychology" 1988, Vol. 80, nr 3.
- ANDERSON A., LYNCH T.: *Listening*. Oxford: Oxford University Press, 1988.
- ANDERSON J.: *A Spreading Activation Theory of Memory*. "Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior" 1983, Vol. 22.
- ARABSKI J.: *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: Śląsk, 1997.
- ARMSTRONG T.: *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.
- ARYSTOTELES: *Poetyka*. Przeł. H. PODBIELSKI. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1989.
- ASHER J.: *The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review*. "The Modern Language Journal" 1966, Vol. 50, no. 2, s. 79—84.
- ASHER J.: *The Total Physical Response Approach to Second Language Learning*. "The Modern Language Journal" 1969, Vol. 53, no. 1, s. 3—17.
- ASHER J., GARCIA R.: *The Optimal Age to Learn a Foreign Language*. "The Modern Language Journal" 1969, Vol. 53, nr 5.
- ASHER J., PRICE B.S.: *The Learning Strategy of the Total Physical Response: Some Age Differences*. "Child Development" 1967, Vol. 38.

- ATKINSON J.W.: *An Introduction to Motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand, 1964.
- AUSTIN J.L.: *How to Do Things With Words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- AUSUBEL D.P., NOVAK J.D., HANESIAN H.: *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Holt Rinechart and Watson, 1978.
- BABBIE E.: *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: PWN, 2004.
- BACHMAN L.: *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BALDWIN P.: *Drama in Mind*. Stafford: Network Educational Press, 2004.
- BALDWIN P., FLEMING K.: *Teaching Literacy Through Drama — Creative Approaches*. London—New York: Routledge/Falmer, 2002.
- BANDURA A.: *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- BANICH M.T.: *Neuropsychology: The Neural Bases of Mental Function*. Boston: Houghton—Mifflin, 1997.
- BARKER C.: *Theatre Games*. London: Methuen, 1977.
- BAUER P.: *Remembering the Times of Our Lives: Memory in Infancy and Beyond*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007.
- BEEBE L.: *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. New York: Newbury House, 1988.
- BELL J., BURNABY B.: *A Handbook for ESL Literacy*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education Press, 1984.
- BEM D.: *Self-Perception: An Alternative Interpretation of Cognitive Dissonance Phenomena*. "Psychological Review" 1967, Vol. 74.
- BEM D.: *Self-Perception Theory*. In: *Advances in Experimental Social Psychology*. Ed. L. BERKOWITZ. Vol. 6. New York: Academic Press, 1972.
- BERNSTEIN B.: *Social Class and Linguistic Development: a Theory of Social Learning*. In: *Education, Economy and Society*. Eds. A.H. HALSEY, J. FLOUD, C.A. ANDERSON. London: Collier Macmillan, 1961.
- BIALYSTOK E.: *The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency*. "Applied Linguistics" 1985, Vol. 6.
- BIALYSTOK E., FROHLICH M.: *Variables of Classroom Achievement in Second Language Learning*. "The Modern Language Journal" 1978, 62.
- BIGLER E.D.: *The Neurobiology and Neuropsychology of Adult Learning Disorders*. "Journal of Learning Disabilities" 1992, 25.
- BLAKESLEE S.: *Cells That Read Minds*. "New York Times" 10 January 2006.
- BOAL A.: *Games for Actors and Non Actors*. London: Routledge, 1992.
- BOURNE V.J.: *When Left Means Right: an Explanation of the Left Cradling Bias in Terms of Right Hemisphere Specialization*. "Developmental Science" 2004, no. 7, s. 19—24.
- BOWSKILL D.: *Acting and Stagecraft Made Simple*. London: W.H. Allen, 1973.
- BROOK P.: *The Empty Space*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- BROPHY J.: *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: PWN, 2002.
- BROWN G., YULE G.: *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- BROWN H.: *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Regents/Prentice Hall, 1994.

- BROWN H.D.: *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman, Pearson Education, 2000.
- BRUALDI A.C.: *Multiple Intelligences: Gardner's Theory*. Washington: ERIC Document Reproduction Service. ED 410226, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, 1996.
- BRUNER J.S.: *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.
- BRZEZIŃSKI J.: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: PWN, 1984.
- BURMAN D.D., BITAN T., BOOTH J.R.: *Sex Differences in Neural Processing of Language among Children*. "Neuropsychologia" 2008, no. 46 (5), s. 1349—1362.
- BURT M.K., DULAY H.: *On Acquisition Order Studies*. In: *Second Language Development*. Ed. S.W. FELIX. Tübingen: Gunter Narr, 1980.
- BUZAN T., BUZAN B.: *Mapy twoich myśli: mindmapping czyli notowanie interaktywne*. Przeł. M. STEFANIAK. Poznań: Ravi, 1999.
- CABAN S.: *Balance Your Brain Hemispheres*. Vien: Eterna Management S.L., 2004.
- CAHILL L.: *Why Sex Matters for Neuroscience*. "Nature Reviews Neuroscience" 2006, nr 7.
- CAMPBELL L., CAMPBELL B., DICKINSON D.: *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1996.
- CARROLL J.B.: *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor — Analytic Studies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- CARTER P., RUSSELL K.: *Równowaga umysłu*. Warszawa: Muza S.A., 2002.
- CARVER CH., SCHEIER M.F.: *A Control-System Approach to the Self-regulations of Action*. In: J. KUHL, J. BECKMANN: *Action Control. From Cognition to Behavior*. Berlin: Springer—Verlag, 1985.
- CATTELL R.: *Intelligence: Its Structure, Growth and Action*. Amsterdam: North—Holland, 1987.
- Celebrating Multiple Intelligences: Teaching for Success*. St. Louis, MO: The New City School, 1994.
- CELESTINO W.: *Total Physical Response: Commands, Not Control*. "Hispania" 1993, Vol. 76, no. 4, s. 902—903.
- CHALLEN J.: *Drama Casebook: A Chronicle of Experience*. London: Methuen Educational Ltd., 1973.
- CHILD T.: *Causality, Interpretation and the Mind*. Oxford: Clarendon Press, 1994.
- CHLEWIŃSKI Z., HANKALA A., JAGODZIŃSKA M., MAZUREK B.: *Psychologia pamięci*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1997.
- CHOMSKY N.: *Syntactic Structures*. Berlin: Walter de Gruyter, 2002.
- CHOMSKY N.: *Verbal Behavior*. "Language" 1959, Vol. 35, nr 1.
- CLARKE M., SILBERSTEIN S.: *Toward A Realization of Psycholinguistic Principles in The ESL Reading Class*. "Language Learning" 1977, Vol. 27, Issue 1.
- CLAXTON G.: *Creativity: A Guide for the Advanced Learner. Adapted from an Article in National Association of Head Teachers' Leadership Papers*, 2003. Dostępne w Internecie: www.guyclaxton.com/documents/New/A%20Guide%20for%20the%20Advanced%20Learner.pdf [data dostępu: 16.10.2011].

- CLEMENTS A.M., RIMRODT S.L., ABEL J.R., BLANKNER J.G., MOSTOFSKY S.H., PEKAR J.J.: *Sex Differences in Cerebral Laterality of Language and Visuospatial Processing*. "Brain and Language" 2006, no. 98 (2), s. 150—158.
- CONROY P.: *Total Physical Response: An Instructional Strategy for Second-Language Learners Who Are Visually Impaired*. "Journal of Visual Impairment & Blindness" 1999, Vol. 93, no. 5, s. 315—318.
- COOK V.: *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold, 2008.
- CORRIE C.: *Becoming Emotionally Intelligent*. London: Network Educational Press, 2003.
- CROOKAL D., OXFORD R.: *Simulation Gaming and Language Learning*. New York: Newbury House, 1989.
- CSIKSZENTMIHALYI M.: *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.
- CSIKSZENTMIHALYI M.: *Creativity: Flow and The Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins Publishers, 1996.
- CSIKSZENTMIHALYI M.: *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row, 1990.
- CSIKSZENTMIHALYI M., GREAF R.: *The Experience of Freedom in Daily Life*. "American Journal of Community Psychology" 1980, Vol. 18.
- DAKOWSKA M.: *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN, 2007.
- DAMASIO A.: *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Mind*. New York: Random House, 2010.
- DAMASIO A.: *Tajemnica świadomości. Ciało i emocje współtworzą świadomość*. Przeł. M. KARPIŃSKI. Poznań: Rebis, 2000.
- DAMASIO A.R.: *Emotion, Feeling and Social Behaviour: The Brain Perspective*. Keynote speech at 2003 Summer Arts Festival, Spheres.
- DANESI M.: *Neurological Bimodality and Theories of Language Teaching*. "Studies in Second Language Acquisition" 1988, 10, s. 13—31.
- DANZIGER K.: *Marking the Mind: A History of Memory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- DAWYDOW J.: *Psychologia społeczna a teatr*. W: *W kręgu socjologii teatru na świecie*. Oprac. T. PYZIK, E. UDALSKA. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1987.
- DE BONO E.: *The Journey to Excellence*. Dostępne w Internecie: www.journeytoexcellence.org.uk [data dostępu: 22.03.2010].
- DEAN R.S.: *Lateral Preference Schedule*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc., 1998.
- DEBESSE M.: *Etapy wychowania*. Przeł. I. WOJNAR. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1996.
- DECHARMS R.: *Personal Causation: The Internal Affective Determinants of Behavior*. New York: Academic Press, 1968.
- DECI E.: *The Effects of Contingent and Noncontingent Rewards and Controls on Intrinsic Motivation*. "Organizational Behavior and Human Performance" 1972, Vol. 8, nr 2.
- DECI E., CONNELL J., RYAN R.: *Self-Determination in a Work Organization*. "Journal of Applied Psychology" 1989, Vol. 74, nr 4.

- DECI E., RYAN R.: *The General Casuality Scale: Self-Determination in Personality*. "Journal of Research in Personality" 1985, Vol. 19.
- DECI E., RYAN R.: *Intrinsic Motivation and self-Determination in Human Behavior*. New York—London: Plenum Press, 1985.
- DECI E., RYAN R.: *The Support of Autonomy and the Control of Behavior*. "Journal of Personality and Social Psychology" 1987, Vol. 53, nr 6.
- DECI E.L.: *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press, 1975.
- DENNISON P.: *Integracja mózgu. Wpływ inteligencji mózgu na osobowość i funkcjonowanie człowieka*. Warszawa: Międzynarodowy Instytut Neurokinezylogii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów, 2004.
- DICKINSON L.: *Autonomy and Motivation. A Literature Review*. "System" 1995, 23 (2).
- DORNYEI Z.: *Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning*. "Language Learning" 1990, 40.
- Dorothy Heathcote: *Collected Writings on Education and Drama*. Eds. L. JOHNSON, C. O'NEILL. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1984.
- DOUGLAS N.: *Multiple Intelligence Test*. Dostępne w Internecie: http://www.nedprod.com/Niall_stuff/intelligence_test.html [data dostępu: 10.08.2005].
- DRAGANSKI B., GASER C., BUSCH V., SCHUIERER G., BOGDAHN U., MAY A.: *Neuroplasticity: Changes in Grey Matter Induced by Training*. "Nature" 2004, 427, s. 311—312.
- DWECK C., LEGGETT E.: *A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality*. "Psychological Review" 1980, 2.
- DWECK C.S.: *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. New York: Psychology Press, 2000.
- DZIEDZIC A.: *Drama w kształceniu i wychowaniu młodzieży*. Warszawa: COMUK, 1988.
- DZIEDZIC A., KOZŁOWSKA W.E.: *Drama na lekcjach historii*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999.
- DZIEDZIC A., PICHALSKA J., ŚWIDERSKA E.: *Drama na lekcjach języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- EISENBERGER R.: *Learned Industriousness*. "Psychological Review" 1992, Vol. 99 (2).
- EISENBERGER R., CUMMINGS J., ARMELI S., LYNCH P.: *Perceived Organizational Support, Discretionary Treatment, and Job Satisfaction*. "Journal of Applied Psychology" 1997, Vol. 82 (5).
- ELLIOT A.J., HARACKIEWICZ J.: *Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Meditational Analysis*. "Journal of Personality and Social Psychology" 1996, 70.
- ELLIS R.: *The Study of Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press, 1994.
- ELMAN J.L., BATES J., JOHNSON E.A., KARMILOFF-SMITH M., PARISI A., PLUNKEN D.K.: *Rethinking Innateness*. Cambridge, MA: MIT Press, 1997.
- ERWIN-TRIPP S.: *Is Second Language Learning Like the First?* "TESOL Quarterly" 1974, Vol. 8, no. 2.
- ESTES W.: *An Experimental Study of Punishment*. "Psychological Monographs" 1994, Vol. 57, nr 144.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, 2003.

- FATHMAN A.: *The Relationship Between Age and Second Language Productive Ability*. "Language Learning" 1975, 21.
- FEUERSTEIN R., RAND Y., HOFFMAN M., MILLER R.: *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press, 1980.
- FILIPIAK E.: *Rozwijanie zdolności uczenia się: z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012.
- FONTANA D.: *Psychology for Teachers*. Leicester: Macmillan, 1988.
- FORMOSA P.: *Afraid Not: Empowering Kids with Learning Differences*. Bloomington, Indiana: Iuniverse, 2009.
- FROST A., YARROW R.: *Improvisation in Drama*. London: Macmillan, 1990.
- FROST J.A., BINDER J.R., SPRINGER J.A., HAMMEKE T.A., BELLGOWAN P.S.F., RAO S.M.: *Language Processing in Strongly Left Lateralized in Both Sexes: Evidence from Functional MRI*. "Brain" 1999, no. 122 (2), s. 199—208.
- FRYSZTACKA-SZKRÓBKA U.: *Developing Communicative Competence of English as a Foreign Language by Training Creative Thinking*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997.
- GAJEK E.: *Edukacja językowa w Unii Europejskiej. Informator i przewodnik internetowy dla nauczycieli*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2006.
- GALLESE V.: *Acting and Mirror Neurons at the Philoctetes Center for the Multi-disciplinary Study of the Imagination*. 2007 [wykład].
- GALLESE V., KEYSERS C., RIZZOLATTI G.: *A Unifying View of the Basic of Social Cognition*. Elsevier, 2004.
- GAŁAZKA A.: *Drama as a Stimulus of Intrinsic Motivation and Communicative Skills in EFL Classroom*. "Dedicated Space" 2000, nr 2.
- GAŁAZKA A.: *Drama i kinezylogia edukacyjna w nauczaniu językowym dzieci*. „Poliglota. Edukacja Językowa Dzieci” 2008, nr 1 (7).
- GAŁAZKA A.: *Drama metodą aktywizacji edukacyjnej w zmieniającej się rzeczywistości*. W: *Aktywność dzieci i młodzieży*. Red. S. GUZ, T. SOKOŁOWSKA-DZIOBA, A. PIELECKI. Warszawa: WSP TWP, 2008.
- GAŁAZKA A.: *Drama w glottodydaktyce*. „Innowacje w Edukacji Akademickiej” 2003, nr 1.
- GAŁAZKA A.: *Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce*. Kraków: Impuls, 2008.
- GAŁAZKA A.: *Process Drama as a Medium of Creative Teaching and Learning in EFL Classroom*. "The New Educational Review" 2011, Vol. 9, nr 21.
- GAŁAZKA A.: *Spór o motywacyjne uwarunkowania twórczości*. „Chowanna” 2002, nr 2.
- GARDNER H.: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1993.
- GARDNER H.: *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic, 2000.
- GARDNER H.: *Pięć umysłów przyszłości*. Warszawa: MT Biznes Sp. z o.o., 2009.
- GARDNER R.C.: *Correlation, Causation, Motivation and Second Language Acquisition*. "Canadian Psychology" 1999, 40.
- GARDNER R.C.: *Motivation and Attitudes in Second Language Learning*. In: *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford, UK: Elsevier, 2005.
- GARDNER R.C.: *The Socio-educational Model of Second Language Learning: Assumptions, Findings and Issues*. "Language Learning" 1987, 38.

- GARDNER R.C., LAMBERT W.: *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House Publisher, 1972.
- GARDNER R.C., MACINTYRE P.D.: *A Student's Contributions to Second Language Learning. Part II: Affective Variables*. "Language Teaching" 1993, 26.
- GATTEGNO C.: *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. London: Educational Explorers, 1963 (2nd ed. — New York: Educational Solutions, 2011).
- GEORGOPOULOS A.P., WHANG K., GEORGOPOULOS M.A., TAGARIS G.A., AMIRIKIAN B., RICHTER W., KIM S.G., UGURBIL K.: *Functional Magnetic Resonance Imaging of Visual Object Construction and Shape Discrimination: Relations among Task, Hemispheric Lateralization, and Gender*. "Journal of Cognitive Neuroscience" 2001, no. 13, s. 72—89.
- GOETHALS G.: *Psychology from the Lost and Found*. "Personality And Social Psychology Bulletin" 1986, Vol. 12, nr 3.
- GOFFMAN E.: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Przeł. H. DATNER-ŚPIEWAK, P. ŚPIEWAK. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2000.
- GOLEMAN D.: *Inteligencja emocjonalna*. Przeł. A. JANKOWSKI. Poznań: Media Rodzina of Poznań, 1997.
- GRABOWSKI T.J., DAMASIO H., EICHHORN G.R., TRANEL D.: *Effects of Gender on Blood Flow Correlates of Naming Concrete Entities*. "NeuroImage" 2003, no. 20 (2), s. 940—954.
- GREENFIELD S.: *The Neuroscience of Creativity Lecture*. Dostępne w Internecie na kanale YouTube.
- GREENFIELD S.: *We Are at Risk of Losing Our Imagination*. "The Guardian" 25 April 2006.
- GREENSPAN S.I.: *Emotional Intelligence*. In: *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. Eds. K. FIELD, B.J. COHLER, G. WOOL. Madison, Conn.: International Universities Press, 1989.
- GROSS R., MCILVEEN R.: *Psychology a New Introduction*. London: Hodder & Stoughton, 1998.
- GRUCZA E.: *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*. „Przegląd Glottodydaktyczny” 1978, T. 1.
- HALPERN D.: *Sex Differences in Intelligence: Implications for Education*. "American Psychologist" 1997, Vol. 52, nr 10.
- HANNAFORD C.: *Smart Moves Smart Moves*. Salt Lake City: Great River Books, 1995.
- HANNAFORD C.: *Why Learning is Not All in Your Head*. Arlington, Virginia: Great Ocean Publishers, 1995.
- HANSFORD B., HATTIE J.: *The Relationship Between Self and Achievement/Performance Measures*. "Review Of Educational Research" 1982, Vol. 52, nr 1.
- HARASTY J., HALLIDAY K.L., KRILLAND G.M., MCRITCHIE D.A.: *Language — Associated Cortical Regions Are Proportionally Larger in the Female Brain*. "Archives in Neurology" 1997, Vol. 54.
- HARMER J.: *The Practice of English Language Teaching*. 4th Edition. Essex, England: Person Education Limited, 2007.
- HARMER J.: *The Practice of English Language Teaching*. London—New York: Longman, 2001.

- HARTMANN E.: *Boundaries in the Mind: A New Psychology of Personality*. New York: Basic Book, 1991.
- HAUSBRANDT A.: *Teatr w społeczeństwie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983.
- HAUT K.M., BARCH D.M.: *Sex Influences on Material — Sensitive Functional Lateralization in Working and Episodic Memory: Men and Women Are Not All that Different*. "NeuroImage" 2006, no. 32 (1), s. 411—422.
- HAYWOOD H., BROWN A., WINGENFELD S.: *Dynamic Approaches to Psychoeducational Assessment*. "School Psychology Review" 1990, Vol. 19, nr 4.
- HEATHCOTE D., BOLTON G.: *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. London: Greenwood Press, 1996.
- HEBB D.: *The Organization of Behavior*. New York: Wiley and Sons, 1949.
- HEDDEN T., KELAY S., ARON A., MARKUS H.R., GABRIELI J.D.E.: *Cultural Influences on Neural Substrates of Attentional Control*. "Psychological Science" 2008, 19, s. 12—16.
- HEIDER F.: *Social Perception and Phenomenal Casuality*. "Psychological Review" 1944, Vol. 51, nr 6.
- HEYDE M.: *Skills in English as a Second Language*. New York: Regents Publishing Company, 1997.
- HODGSON J.: *The Uses of Drama*. London: Methuen, 1977.
- HODGSON J., RICHARDS E.: *Improvisation*. London: Methuen, 1967.
- HORNBEAK D.: *The SuperConfitelligent Child: Loving to Learn through Movement and Play*. Cardiff-by-the-Sea: Peak Producers, 2007.
- HUIZINGA J.: *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Przeł. M. KURECKA, W. WIRP-SZA. Warszawa: Czytelnik, 1985.
- HULL C.: *Essentials of Behavior*. New Haven: Yale University Press, 1951.
- IACOBONI M., MOLNAR-SZAKACS I., GALLESE V., BUCCINO G., MAZZIOTTA J.C., RIZZOLATTI G.: *Grasping the Intention of Others with One's Own Mirror Neuron System*. "Neuroscience Journal" 2005.
- INGLIS J., LAWSON J.S.: *Sex Differences in the Effects of Unilateral Brain Damage on Intelligence*. "Science" 1981, 2/2.
- An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Eds. D. LARSEN-FREEMAN, M. LONG. New York: Longman Inc., 1991.
- JAEGER J.J., LOKWOOD A.H., VALIN R.D., KEMMERER D.L., MURPHY B., WACK D.S.: *Sex Differences in Brain Regions Activated by Grammatical and Reading Tasks*. "NeuroReport" 1998, no. 9, s. 2803—2807.
- JAKOBSON R.: *Poetyka w świetle językoznawstwa*. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. Red. H. MARKIEWICZ. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1976.
- JASTRZEBSKA E.: *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym*. Kraków: Impuls, 2011.
- Język, kultura — kompetencja kulturowa. Materiały z XIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW*. Red. F. GRUCZA. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1989.
- JIN L., CORTAZZI M.: *Re-Evaluating Traditional Approaches to Second Language Teaching and Learning*. In: *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Ed. E. HINKEL. Vol. 2. New York: Routledge, 2011.

- JOCOBOVITS L.A.: *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1970.
- JOHNSON B., MCKENZIE K., HAMM J.: *Cerebral Assymetry for Mental Rotation: Effects of Response Hand, Handedness and Gender*. "NeuroReport" 2002, no. 13, s. 1929—1932.
- JOHNSTONE K.: *IMPRO: Improvisation and the Theatre*. London: Methuen, 1981.
- JOHNSTONE K.: *Improvisations for Story-tellers*. New York: Routledge, 1999.
- JULKUNEN K.: *Situation and Task Specific Motivation in Foreign Language Learning and Teaching*. Joensuu: University of Joensuu, 1989.
- JULKUNEN K.: *Situation and Task Specific Motivation in Foreign Language Learning*. In: *Motivation and Second Language Acquisition*. Eds. Z. DORNYEI, R. SCHMIDT. Honolulu: University of Hawaii Press, 2001.
- KAISER A., KUENZLI E., ZAPPATORE D., NITSCH C.: *On Females' Lateral and Males' Bilateral Activation During Language Production: A FMRI Study*. "International Journal of Psychophysiology" 2007, 63 (2), s. 192—198.
- KANSAKU K., YAMAURA A., KITAZAWA S.: *Sex Differences in the Lateralization Revealed in the Posterior Language Areas*. "Cerebral Cortex" 2000, no. 10 (9), s. 866—872.
- KAO S., O'NEILL C.: *Words Into Worlds. Learning a Second Language Through Process Drama*. London: Ablex Publishing Corporation, 1998.
- KELLEY H.H.: *The Processes of Causal Attribution*. "American Psychologist" 1973, Vol. 28.
- KESNER R.: *Neurobiology of Learning and Memory*. San Diego: Academic Press, 2007.
- KEPIŃSKI A.: *Lęk*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1987.
- KIMURA D.: *Płeć i poznanie*. Przeł. M. KAMIŃSKA. Warszawa: PIW, 2006.
- KLEIN W.: *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- KNECHT S., DEPPE M., DRAEGER B., BOBE L., LOHMANN H., RINGELSTEIN E. [ET AL.]: *Language Lateralization in Healthy Right-Handers*. "Brain" 2000, Vol. 123.
- KNECHT S., DRAEGER B., DEPPE M., BOBE L., LOHMANN H., FLOEL A., RINGELSTEIN E., HENNINGSSEN H.: *Handedness and Hemispheric Language Dominance in Healthy Humans*. "Brain" 2000, Vol. 123.
- KOFTA M.: *Samokontrola a emocje*. Warszawa: PWN, 1985.
- KOMOROWSKA H.: *Europejski system opisu kształcenia językowego w pracy nauczyciela*. Dostępne w Internecie: www.codn.pl [data dostępu: 16.10.2011].
- KOMOROWSKA H.: *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: PWN, 1982.
- KOMOROWSKA H.: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2001.
- KOMOROWSKA H.: *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 1993.
- KOMOROWSKA H.: *Sprawności językowe a umiejętności szczegółowe: sprawność rozumienia ze słuchu*. „Języki Obce w Szkole” 1989, nr 2 (162).
- KÖPKE B., SCHMID M.: *Bilingualism and Attrition*. In: *Language Attrition. Theoretical Perspectives*. Eds. B. KÖPKE, M. SCHMID, M. KEIJZER, S. DOSTERT. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007.

- KOWALSKA A.: *Edukacja europejska — jak? Gdzie? Od kiedy?* „Poliglota” 2006, nr 2 (4).
- KRASHEN S.: *The Input Hypothesis: Issues and Implication*. London—New York: Longman, 1985.
- KRASHEN S.: *Lateralization, Language Learning and the Critical Period: Some New Evidence*. “Language Learning” 1973, nr 23.
- KRASHEN S.: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- KRASHEN S., LONG M., SCARCELLA R.: *Age, Rate, and Eventual Attainment in Second Language Acquisition*. “TESOL Quarterly” 1979, Vol. 13, nr 4.
- KRASHEN S., SELIGER H., HARTNETT D.: *Two Studies in Adult Second Language Learning*. “Kritikon Litterarum” 1974, 2/3.
- KRASHEN S., TERRELL T.: *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, California: The Alemany Press, 1983.
- KRASOŃ K.: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego — kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.
- KRUGLAŃSKI A.W.: *The Endogenous-Exogenous Partition in Attribution Theory*. “Psychological Review” 1975, Vol. 82.
- KUBIAK B.: *Wykorzystanie środków mnemotechnicznych w nauce języków obcych*. „Języki Obce w Szkole” 1999, nr 4, s. 315.
- KUHL P.: *Born to Learn: Language, Reading and the Brain of the Child. Paper presented at the Colorado Early Learning Summit*. Denver, Colorado: University of Washington, 2003.
- KURCZ I.: *Język a psychologia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992.
- KURCZ J.: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wyd. Nauk. SCHOLAR, 2000.
- LABAR K., CABEZA R.: *Cognitive Neuroscience of Emotional Memory*. “Nature Reviews Neuroscience” 2006, Vol. 7.
- LAIRD J.: *Feelings: The Perceptions of Self*. New York: Oxford University Press, 2007.
- LARSEN-FREEMAN D.: *Techniques and Principles in Language Teaching. Teaching Techniques in English as a Second Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LAZEAR D.: *Seven Ways of Knowing: Teaching for Multiple Intelligences*. Palatine: III Skyline Publications, 1991.
- LEDoux J.: *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Simon and Schuster, 2006.
- LEDoux J.: *Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego*. Przeł. A. JANKOWSKI. Poznań: Wyd. Media Rodzina, 2000.
- LENNEBERG E.H.: *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley, 1967.
- LEPPER M., GREENE D., NISBETT R.: *Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Reward: A Test of the “Overjustification” Hypothesis*. “Journal of Personality and Social Psychology” 1973, Vol. 28 (1).
- LEPPER M.R., GREENE D.: *Turning Play into Work: Effects of Adult Surveillance and Extrinsic Rewards on Children's Intrinsic Motivation*. “Journal of Personality and Social Psychology” 1975, 31.
- LEWICKA G.: *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT — Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 2007.

- LINKSMAN R.: *W jaki sposób szybko się uczyć*. Przeł. J. KORPANTY. Warszawa: Wydawnictwo Diogenes, 2001.
- LOORI A.A.: *Multiple Intelligences: A Comparative Study Between the Preferences of Males and Females*. "Social Behavior and Personality" 2005, no. 33 (1), s. 77–88.
- LOTMAN J.: *Semiotyka sceny*. W: *W kręgu socjologii teatru na świecie*. Oprac. T. PYZIK, E. UDALSKA. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1987.
- LOZANOV G.: *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon & Breach, 1978.
- LURIA A.R.: *Basic Problems in Neurolinguistics*. The Hague: Mouton, 1976.
- ŁOBOCKI M.: *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa: Impuls, 2000.
- ŁUKASZEWSKI W.: *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. STRELAU. T. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.
- MALEY A.: *A Roomful of Human Beings*. Singapore: RELC Guidelines, 1984.
- MALEY A., DUFF A.: *Drama Techniques in Language Learning. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MAREN S.: *Long-Term Potentiation in the Amygdala: a Mechanism for Emotional Learning and Memory*. "Trends in Neuroscience" 1999, Vol. 12 (22).
- MASLOW A.H.: *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row, 1997.
- MASLOW A.H.: *The Superior Person*. "Trans-action" 1964, no. 1, s. 13.
- MATTHEWS G.: *Neurobiology: Molecules, Cells, and Systems*. Malden, MA: Wiley—Blackwell, 2001.
- MAYER J., SALOVEY P.: *The Intelligence of Emotional Intelligence*. "Intelligence" 1993, Vol. 17, nr 4.
- MCCASLIN N.: *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. London: Longman, 1996.
- MCCLELLAND D.: *Human Motivation*. Glenview: Scott Foresman, 1985.
- MCLAUGHLIN B.: *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold, 1987.
- MCMANUS I.C.: *The Inheritance of Left-Handedness*. "Ciba Foundation Symposium" 1991, 162.
- MICHAŁOWSKA D.: *Drama w edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2008.
- MITCHELL R., MYLES F.: *Second Language Learning Theories*. London—New York: Edward Arnold, 1988.
- MOIR A., JESSEL D.: *Płeć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*. Przeł. N. KANCEWICZ-HOFFMAN. Warszawa: PIW, 1993.
- MORAWSKI S.: *O funkcjach sztuki najnowszej*. W: *Teoria wychowania estetycznego. Autorzy polscy: wybór tekstów dla studentów pedagogiki*. Red. I. WOJNAR. Warszawa: Uniwersytet Warszawski — Wydział Pedagogiczny, 1994, s. 181.
- MUKAMEL R., EKSTROM A., KAPLAN J., JACOBONI M., FRIED I.: *Single Neuron Responses in Humans during Execution and Observation of Actions*. "Current Biology" 2010, Vol. 20.
- Nauczanie języków obcych — Polska a Europa*. Red. H. KOMOROWSKA. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, 2007.

- Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Red. K. KARPIŃSKA-SZAJ. Łask: Leksem, 2005.
- NEETHLING K.: *The Clever Forever Series. The Ultimate Dimensions of Clever. Program 1*. Pretoria: Knowledge Brokers International Bpk, 1997.
- NEISSER U.: *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*. New York: WH Freeman, 1976.
- NEISSER U.: *Memory Observed*. San Francisco: Freeman, 1982.
- Neuroscience: Exploring the Brain*. Eds. M. BEAR, B. CONNORS, M. PARADISO. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins 2006.
- NEĆKA E.: *Inteligencja i procesy poznawcze*. Kraków: Impuls, 1994.
- NEĆKA E.: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Impuls, 1987.
- NEĆKA E.: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.
- NICHOLLS J.: *Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice and Performance*. "Psychological Review" 1984, 91.
- NICHOLLS J.: *Creativity in the Person Who Will Never Produce Anything Original and Useful: The Concept of Creativity as a Normally Distributed Trait*. "American Psychologist" 1972, Vol. 27, nr 8.
- NOWAK S.: *Metody badań społecznych*. Warszawa: PWN, 1985.
- Nowy słownik poprawnej polszczyzny*. Red. A. MARKOWSKI. Warszawa: PWN, 2002.
- NYIKOS M., OXFORD R.L.: *A Factor Analytic Study of Language Learning Strategy Use: Interpretations from Information — Processing Theory and Social Psychology*. "The Modern Language Journal" 1993, nr 77.
- O'NEILL C.: *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann, 1995.
- O'NEILL C.: *The Process of Drama*. Ohio: Drama Education Routledge, 1992.
- O'NEILL C.: *Words into Worlds: Learning a Second Language Through Process Drama*. Connecticut—London: Alex Publishing Corporation, Stanford, 1998.
- O'NEILL C., LAMBERT A.: *Drama Structures — a Practical Handbook for Teachers*. London: Hutchinson, 1982.
- OLPIŃSKA M.: *Edukacja dwujęzyczna: przedszkole, szkoła podstawowa i średnia*. „Terazniejszość i Przyszłość” 2002, nr 6.
- Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. PALKA. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1998.
- OTWINOWSKA A.: *Programy i materiały nauczania w szkolnictwie podstawowym Polski i innych krajów Unii Europejskiej a rekomendacje Rady Europy i Unii Europejskiej*. W: *Nauczanie języków obcych — Polska a Europa*. Red. H. KOMOROWSKA. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, 2007.
- OWENS A., BARBER K.: *Mapping Drama. Creating, Developing & Evaluating Process Drama*. Carlisle: Caryl Press, 2001.
- OYAMA S.C.: *A Sensitive Period for the Acquisition of a Second Language*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University Press, 1973.
- PALMER S.: *Toxic Childhood: How The Modern World Is Damaging Our Children And What We Can Do About It*. London: Orion, 2006.
- PAMUŁA M.: *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2003.

- PANKOWSKA K.: *Drama jako twórcza metoda edukacyjna*. W: *Dydaktyka twórczości. Koncepcje — problemy — rozwiązania*. Red. K.J. SZMIDT. Kraków: Impuls, 2003.
- PANKOWSKA K.: *Edukacja przez dramę*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.
- PANKOWSKA K.: *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000.
- PARADIS M.: *Language Lateralization in Bilinguals: Enough Already*. “Brain and Language” 1991, 39.
- PAUL-CAVALLIER F.: *Wizualizacja. Od obrazu do działania*. Przeł. A. SUCHAŃSKA. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 1997.
- PAVIS P.: *Słownik terminów teatralnych*. Przeł. S. ŚWIONTEK. Wrocław—Warszawa—Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2001.
- PAWŁOWSKA R.: *Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1992.
- PENFIELD W., ROBERTS L.: *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press, 1959.
- PIAGET J.: *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa: PWN, 1966.
- PINTRICH P., SCHUNK D.: *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. New York: Merrill, 1996.
- PITTMAN T.S., EMERY J., BOGGIANO A.K.: *Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations: Reward — Induced Change in Preference for Complexity*. “Journal of Personality and Social Psychology” 1982, 42.
- PLUM E., ACHEN B., DRAEBY L., JENSEN I.: *Cultural Intelligence: The Art of Leading Cultural Complexity*. London: Middlesex University Press/Libri Publishing Ltd, 2008.
- Polska myśl glottodydaktyczna 1945—1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*. Red. F. GRUCZA. Warszawa: PWN, 1979.
- Principles of Neural Science*. Eds. E. KANDEL, J. SCHWARTZ, H. JAMES, T. JESSELL. New York: McGraw-Hill, 2000.
- Promocja młodzieży utalentowanej — uczniów, studentów i absolwentów*. Red. Z. TOMASZEWSKA-KEMPKA. Warszawa—Łódź: PWN, 1992.
- Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Red. I. KURCZ. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- RAHIMI A., ABEDINI A.: *The Interface Between EFL Learners’ Self-efficacy Concerning Listening Comprehension and Listening Proficiency*. “Novitas — Royal (Research on Youth and Language)” 2009, nr 3 (1).
- RAMACHANDRAN V.S.: *The Emerging Mind*. Dostępne w Internecie: www.bbc.co.uk/radio4 [data dostępu: 16.10.2011].
- RAMACHANDRAN V.S.: *Synapses and the Self*. Dostępne w Internecie: www.bbc.co.uk/radio4 [data dostępu: 16.10.2011].
- RASZEWSKI Z.: *Teatr w świecie widowisk*. Warszawa: Wydawnictwo Krag, 1991.
- REBER A.: *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2000.
- RESNICK L.G.: *Education and Learning to Think*. Washington, DC: National Academy Press, 1987.
- REUTER-LOREN P., JONDES J., SMITH E.: *Age Differences in the Frontal Lateralization of Verbal and Spatial Working Memory Revealed by PET*. “Journal of Cognitive Neuroscience” 2000, no. 121, s. 174—187.

- RICHARDS J.: *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- RICHARDS J.: *Development of Selective Attention in Young Infants: Enhancement and Attenuation of Startle Reflex by Attention*. "Developmental Science" 1998, Vol. 1, nr 1.
- RICHARDS J., RODGERS C.: *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- RIGGIO R., MESSAMER J., THROCKMORTON B.: *Social and Academic Intelligence: Conceptually Distinct but Overlapping Constructs*. "Personality and Individual Differences" 1991, Vol. 12, nr 7.
- RITTEL T.: *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1994.
- RITTENBERG M., KREITZER P.: *English Through Drama*. California: Alemany Press, 1981.
- RIVERS W.: *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press, 1978.
- RIVERS W.: *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: University of Chicago Press, 1964.
- RIVERS W.: *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.
- RIZZOLATTI G., FADIGA L., GALLESE V., FOGASSI L.: *Premotor Cortex and the Recognition of Motor Actions*. "Cognitive Brain Research" 1996, 3, s. 131.
- RIZZOLATTI G., GENTILUCCI M., CAMARDA R.M.: *Neurons Relating to Reaching-Grasping Arm Movements on the Rostral Part of Area 6 (area 6 beta)*. "Experimental Brain Research" 1990, 82, s. 337—350.
- RIZZOLATTI G., RIGGIO L., SHELIGA B.: *Space And Selective Attention*. In: *Attention and Performance XV: Conscious and Nonconscious Information Processing*. Ed. C. UMILTÀ, M. MOSCOVITCH. New York: MIT Press, 1994.
- RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C.: *The Functional Role of the Parieto-Frontal Mirror Circuit: Interpretations and Misinterpretations*. "Nature Reviews Neuroscience" 2010, 11, s. 264.
- ROBAK R., WARD A., OSTOLAZA K.: *Development of a General Measure of Individuals' Recognition of Their Self-Perception Processes*. "Psychology" 2005, Vol. 7.
- ROZET I.: *Psychologia fantazji. Badania twórczej aktywności umysłowej*. Warszawa: PWN, 1982.
- RUBACHA K.: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WaiP, 2008.
- SABBATINI R.M.E.: *Applications of Artificial Neural Networks in Biological Signal Processing*. "MD Computing" 1996, 3(2), s. 165—172.
- SAVILLE-TROIKE M.: *Reading and the Audio-Lingual Method*. "TESOL Quarterly" 1973, Vol. 7, no. 4.
- SCARCELLA R.C., HIGA C.A.: *Input and Age Differences in Second Language Acquisition*. In: *Child-adult Differences in Second Language Acquisition*. Eds. S.D. KRASHEN, R.C. SCARCELLA AND M.H. LONG. Rowley, MA: Newbury House, 1982.
- SCHMID M., DE BOT K.: *Language Attrition*. In: *The Handbook of Applied Linguistics*. Eds. A. DAVIES, C. ELDER. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.
- SCHMIDT-RHAESA A.: *The Evolution of Organ Systems*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

- SCHUMANN J.: *The Neurobiology of Affect in Language. Language Learning Monograph Series*. Michigan: University of Michigan, Blackwell Publishers, 1998.
- SCHWARTZ B.: *The Creation and Destruction of Value*. "American Psychologist" 1990, Vol. 45, s. 7—15.
- SCOVEL T.: *Questions Concerning the Application of Neurolinguistic Research to Second Language Learning/Teaching*. "TESOL Quarterly" 1982, 16, s. 323—331.
- SEELY J.: *In Context: Language and Drama in the Secondary School*. Oxford: OUP, 1976.
- SELIGER H., KRASHEN S., LADEFOGED P.: *Maturational Constraints in the Acquisition of Second Languages*. "Language Sciences" 1975, 38.
- SELIGER H.W.: *On the Possible Role of the Right Hemisphere in Second Language Acquisition*. "TESOL Quarterly" 1982, 16, s. 308—314.
- SELINKER L., GASS S.: *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge, 2008.
- SHAPIRY Z.: *Expectancy Determinants of Intrinsically Motivated Behavior*. "Journal of Personality and Social Psychology" 1976, 34.
- SHEKAN P.: *A Cognitive Approach to Language Learning*. London: OUP, 1998.
- SHEKAN P.: *Individual Differences in Second — Language Learning*. London—New York: Arnold, 1989.
- SHEPHERD G.: *Neurobiology*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- SIEK-PISKOZUB T.: *Holistyczne podejście do nauczania języka*. W: *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Red. K. KARPIŃSKA-SZAJ. Łask: Leksem, 2005.
- SINCLAIR K.: *Students Affective Characteristics*. In: *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Ed. M. DUNKIN. Oxford: Pergamon Press, 1987.
- SKINNER B.: *Beyond Freedom And Dignity*. Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc., 2002.
- SKINNER B.: *Verbal Behavior. William James Lectures*. Harvard: Harvard University Press, 1948.
- SKOCZYLAŚ-KROTLA E.: *Współczesne wyzwania wobec nauczania języków obcych dzieci*. „Poliglota” 2006, nr 1 (3).
- SMITH A.: *The Brain's Behind It (revised edition)*. Stafford: Network Educational Press, 2004.
- SMITH A.: *Przyspieszone uczenie się w klasie*. Przeł. A. GAŁĄZKA. Katowice: WOM, 1997.
- SMITH E.: *Implications of Multiple Intelligences: Theory for Second Language Learning*. "Post-Script" 2001, nr 2 (1).
- SMITH N., TSIMPLI I.M.: *The Mind of Savant*. Oxford: Basil Blackwell, 1995.
- SNYMANDE R., KOCK D.: *Problem Solving and Creative Thinking in Structured Second Language Teaching*. "The Journal of Creative Behavior" 1991, Vol. 25, nr 3.
- Social Comparison Processes: Theoretical and Empirical Perspectives*. Eds. J. SULS, R. MILLER. Oxford: Hemisphere, 1977.
- SOLOMON R.L., BRUSH E.S.: *Experimentally Derived Conceptions of Anxiety and Aversion. Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1956.
- SPEARMAN CH.: *The Abilities of Man: Their Nature and Measurement*. New York: Macmillan, 1927.

- SPITZER M.: *Jak uczy się mózg*. Warszawa: PWN, 2007.
- SPOLIN V.: *Improvisation for the Theatre*. London: Pitman, 1966.
- SPORNS O.: *Networks of the Brain*. Cambridge: MIT Press, 2010.
- STERN H.: *Fundamental Concepts of Language Teaching*. New York: Oxford University Press, 1983.
- STERNBERG R.: *Practical Intelligence in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- STEVIK E.: *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc., 1979.
- STEVIK E.: *Teaching and Learning Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- STRELAU J.: *Temperament jako regulator zachowania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- SWARTZ R., PARKS S.: *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction*. Pacific Grove, California: Critical Thinking Books and Software, 1994.
- SZMIDT K.J.: *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- SZTUKA K.: *Twórcza ekspresja w dialogu terapeutycznym. Psychologia dla artystów, część II*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2003.
- SZULC A.: *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN, 1997.
- ŚLIWERSKI B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Impuls, 2004.
- THORNDIKE E.: *The Measurement of Intelligence*. New York: Teachers College Press, 1927.
- TOKARZ A.: *Mechanizmy motywacyjne w rozwoju zdolności twórczych*. W: „Acta Universitatis Nicolai Copernici”. T. 22: *Twórczość: zdolności, środowisko, edukacja*. Red. W. LIMONT. Toruń: UMK, 1997.
- TURSKA D.: *Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego młodzieży*. Lublin: UMCS, 1994.
- Twórcza kinezylogia w praktyce*. Red. J. ZWOLEŃSKA. Warszawa: KINED, 2004.
- URANOWITZ S.: *Helping and Self-Attributions: a Field Experiment*. “Journal of Personality and Social Psychology” 1975, Vol. 31.
- VERNON P.E.: *Intelligence, Heredity and Environment*. San Francisco: W.H. Freeman & Company, 1979.
- VERRIOUR P.: *In Role: Teaching and Learning Dramatically*. Markham: Pippin Publishing, 1994.
- VISKARI K.: *Foreign Language Learning Disabilities, Theoretical and Practical Tools for English Teachers in Finnish Upper Secondary Schools*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Languages, 2005.
- WAGNER M., TILNEY G.: *The Effect of “Superlearning Techniques” on the Vocabulary Acquisition and Alpha Brainwave Production of Language Learners*. “TESOL Quarterly” 1983, Vol. 17, nr 1.
- WALLENTIN M.: *Putative Sex Differences in Verbal Abilities and Language Cortex: A Critical Review*. “Brain and Language” 2008, Vol. 108 (3).
- WATERMAN C.: *The Facilitating and Interfering Effects of Cognitive Dissonance on Simple and Complex Paired Associates Learning Tasks*. “Journal of Experimental Social Psychology” 1969, Vol. 5.

- WAY B.: *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Przeł. E. NERWIŃSKA, K. PANKOWSKA. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990.
- WEINER B.: *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: New York Springer—Verlag, 1986.
- Wielozmiennowe modele statystyczne w badaniach psychologicznych. Red. J. BRZEZIŃSKI. Warszawa: PWN, 1987.
- WILCZYŃSKA W.: *Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej*. W: *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Red. M. MACKIEWICZ. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, 2005.
- WŁODARSKI Z.: *Psychologia uczenia się*. Warszawa: PWN, 1998.
- WODE H.: *Learning a Second Language: An Integrated View of Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co, 1981.
- WOJNAR I.: *Teoria wychowania estetycznego — zarys problematyki*. Warszawa: PWN, 1984.
- WOJTYNEK-MUSIK K.: *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 2001.
- WOJTYS E.: *Nauczanie języka obcego na poziomie podstawowym w oparciu o techniki dramy*. „Poliglota. Edukacja Językowa Dzieci” 2006, nr 1 (3).
- WOODS R.P., DODRILL C.B., OJEMANN G.A.: *Brain Injury, Handedness and Speech Laterallization in a Series of Amobarbital Studies*. “Annals of Neurology” 1998, 23.
- WOŹNICKI T., ZAWADZKA E.: *Fazy procesu przyswajania języka obcego*. Warszawa: PWN, 1981.
- WOŹNIEWICZ W.: *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa: PWN, 1987.
- Wprowadzenie do projektu *Tuning Educational Structures in Europe*. Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wkład uczelni w Proces Boloński, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. [b.m.w.] 2008.
- WYGOTSKI L.: *Psychologia sztuki*. Przeł. T. SZYMA. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1980.
- ZAWADZKA B.: *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls, 2004.
- ZAWODNIAK J.: *Heurystyczno-operacyjny model wczesnego nauczania języków obcych*. „Poliglota” 2007, nr 1 (5).
- ZECEVIC N., RAKIC P.: *Development of Layer I Neurons in the Primate Cerebral Cortex*. “Journal of Neuroscience” 2001, Vol. 21 (15).
- ZIMBARDO P.: *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN, 1999.
- ŻYLIŃSKA M.: *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2007.

Alicja Gałązka

Future Learning System Drama in teaching English A psychopedagogical perspective

S u m m a r y

The very work presents an author's method of teaching foreign languages Future Learning System (FLS), which is based on the latest achievements in neuro-glottodidactics, constructivist didactics of foreign languages as well as humanistic nondirective pedagogy underlining the needs of a learner, his/her interests and autonomy. FLS is an integrated approach to a holistic foreign language teaching enabling a proper individualization of teaching techniques, in accordance with learners' needs, interests and expectations, which is extremely important especially when teaching adult learners. A peculiar teaching directive is the assumption that the ability to learn a foreign language (likewise other abilities) can be developed by means of activating both hemispheres, as well as various types of multiple intelligences. FLS is a method based mainly on creative drama fully using the learner's potential, his/her personality and individual preferences for learning, developing all types of intelligence and integrating both brain hemispheres. Drama is an unconventional and creative way of learning by means of identifying with imagined roles and situations. Drama makes learners deal with different daily-life problems, events and relationships in a fictional situational context. It makes use of man's natural ability for imitation and fun. Language is a living form which can be practised through drama techniques in situations effectively reflecting reality.

The very work is a result of the research on an author's method of teaching foreign languages, and consists of three parts. The first, theoretical, part is composed of four chapters presenting selected aspects of glottodidactics, foreign language methodology, psychology and pedagogy, as well as their complementariness and complexity. Chapter one shows selected aspects of foreign language learning and teaching methodology from the perspective of glottodidactics. Chapter two points to psychological conditions of the process of language acquisition, paying special attention to selected learner's personality features and motivation. The next chapter presents the assumptions of the author's FLS method of teaching foreign languages (here the English language), its theoretical foundations, and practical implications. The last chapter in the theoretical part is devoted to glottodrama, which constitutes the basis of the method in question. The

second part presents methodology of the author's research, while the third part is devoted to the analysis and interpretation of the results obtained as a result of the experiment conducted. The research was carried out basing on the sample of 244 students with the use of various analytical methods and strategies (t-student test, analysis of ANOVA variation, simple correlation, multiple correlation, multiple regression, path analysis).

The very work is an attempt to look at the process of teaching and learning a foreign language differently, from the perspective of neurodidactics, neurology and latest achievements in psychopedagogy. The theory of multiple intelligences that has been popular for years, as well as the knowledge of brain hemisphere functioning, and the ability to use them optimally in the glottodidactic process often condition the success in learning a foreign language by adult learners, frequently demotivated and discouraged as a result of earlier unsuccessful attempts at acquiring a foreign language. Drama, constituting the basis of the FLS method in question, activates all types of intelligence and both brain hemispheres, integrating and synchronizing all personality spheres of a learner. Thus, a foreign language is acquired in a natural way through unconscious immersion, even in the case of adults having their own habits, mental blockages and fears.

Alicja Gałązka

Future Learning System Le drame dans l'enseignement de la langue anglaise La perspective psychopédagogique

R é s u m é

La dissertation suivante présente une méthode originale de l'enseignement des langues étrangères Future Learning System (FLS) qui base sur de dernières acquisitions dans le domaine de neuro-glottodidactique, la didactique constructiviste des langues étrangères et la pédagogie humaniste non directive, qui souligne les besoins de l'apprenant, ses intérêts et son autonomie. FLS est une approche holistique intégrée à l'enseignement des langues étrangères, qui rend possible l'individualisation des techniques d'enseignement selon les besoins, les intérêts et les attentes des élèves ce qui est particulièrement important dans l'apprentissage des personnes adultes. Une directive didactique particulière admet que les capacités d'apprentissage d'une langue étrangère (ainsi que toutes les autres capacités) peuvent être développées par l'activation de deux hémisphères cérébraux et de différents types d'intelligences multiples. FLS est une méthode qui repose avant tout sur le drame créatif qui profite pleinement du potentiel de l'étudiant, de sa personnalité et ses préférences de l'apprentissage ; elle développe tout type d'intelligence et intègre les deux hémisphères cérébraux. Le drame est une méthode d'apprentissage non conventionnelle et créative, elle fonctionne grâce à l'identification aux rôles et aux situations imaginés. Dans le drame les élèves rencontrent de différents problèmes, événements et relations réels et placés dans un contexte situationnel fictif. Il utilise une inclination naturelle de l'homme à l'imitation et au jeu. La langue est une forme vivante qui, grâce aux techniques du drame, peut être pratiquée dans des situations qui simulent effectivement la réalité.

La dissertation suivante, composée de trois parties, est le résultat des recherches menées sur l'efficacité de la méthode originale FLS d'apprentissage de la langue anglaise. La première partie — théorique — comprend quatre chapitres où l'auteur présente des questions choisies du domaine de la glottodidactique, méthodologie de l'enseignement des langues étrangères, psychologie, pédagogie, en soulignant leur complémentarité et complexité. Le premier chapitre présente des problèmes choisis de la méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères dans la perspective glottodidactique. Le deuxième chapitre fait connaître le conditionnement psychologique du processus de l'acquisition d'une langue étrangère, avec un accent par-

ticulier sur les traits de caractère choisis et la motivation de l'élève. Le chapitre suivant présente les bases de la méthode originelle de l'enseignement des langues étrangères FLS (dans le cas des recherches sur l'enseignement de la langue anglaise), ses principes théoriques et ses implications pratiques. Le dernier chapitre de la partie théorique est consacré au drame dans l'enseignement, qui constitue la base de la méthode en question. La deuxième partie décrit la méthodologie des recherches menées par l'auteur, quant à la troisième partie, elle est consacrée à l'analyse et l'interprétation des résultats atteints au cours de l'expérimentation réalisée. Les recherches ont été menées sur le groupe de 244 personnes, avec l'application de plusieurs méthodes et stratégies analytiques (test de Student, analyse de la variance ANOVA, corrélation simple, corrélation multiple, régressions multiples, analyse du chemin).

L'étude suivante est une tentative de concevoir de manière différente le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères de la perspective de la neuro-didactique, la neurologie et les dernières acquisitions de la psychopédagogie. La théorie des intelligences multiples, populaire depuis des années, ainsi que la connaissance du fonctionnement des hémisphères cérébraux et la capacité de leur utilisation optimale décident souvent du succès de la maîtrise d'une langue étrangère par une personne adulte, souvent démotivée et découragée par des tentatives précédentes infructueuses d'acquisition de la langue étrangère. Le drame, constituant la base de la méthode FLS, active toutes les sortes d'intelligences et les deux hémisphères, en intégrant et en synchronisant les sphères de la personnalité de l'élève. La langue étrangère est acquise inconsciemment grâce à une immersion, même dans le cas des élèves adultes, qui gardent leurs habitudes, blocages mentaux et craintes.

Spis schematów

Schemat 1. Etapy nauczania metodą FLS	129
Schemat 2. Schemat działania w przyjętej metodologii badań	184
Schemat 3. Zależności między zmiennymi	195
Schemat 4. Przebieg badań eksperymentalnych — wklejka	

Spis tabel

Tabela 1.	Opis umiejętności językowych z podziałem na poziomy	54
Tabela 2.	Wykaz zmiennych niezależnych	193
Tabela 3.	Wykaz zmiennych zależnych	194
Tabela 4.	Wykaz wszystkich zmiennych z ich symbolami użytymi w badaniach	196
Tabela 5.	Wartości wskaźnika WD	198
Tabela 6.	Przedziały półkulowości	199
Tabela 7.	Rozkład liczebności zmiennych płeć — wiek w badanej grupie . .	207
Tabela 8.	Rozkład liczebności zmiennych płeć — wykształcenie w badanej grupie	207
Tabela 9.	Rozkład liczebności zmiennych wykształcenie — wiek w badanej grupie	208
Tabela 10.	Rozkład liczebności zmiennych płeć — wiek w grupie kontrolnej .	208
Tabela 11.	Rozkład liczebności zmiennych wykształcenie — wiek w grupie kontrolnej	209
Tabela 12.	Rozkład liczebności zmiennych płeć — wykształcenie w grupie kontrolnej	209
Tabela 13.	Rozkład liczebności zmiennych płeć — wiek w grupie eksperymentalnej	209
Tabela 14.	Rozkład liczebności zmiennych wykształcenie — wiek w grupie eksperymentalnej	210
Tabela 15.	Rozkład liczebności zmiennych płeć — wykształcenie w grupie eksperymentalnej	210
Tabela 16.	Porównanie rozkładów liczebności w badanych grupach	211
Tabela 17.	Zależności między półkulowością a wiekiem w badanej grupie N = 244 (analiza wariancji ANOVA)	218
Tabela 18.	Zależności między półkulowością a wiekiem w grupie kontrolnej N = 60 (analiza wariancji ANOVA)	219
Tabela 19.	Zależności między półkulowością a wiekiem w grupie eksperymentalnej N = 184 (analiza wariancji ANOVA)	219

Tabela 20.	Zależności między półkulowością a płcią w badanej grupie N = 244 (test t-Studenta)	220
Tabela 21.	Zależności między półkulowością a płcią w grupie kontrolnej N = 60 (test t-Studenta)	221
Tabela 22.	Zależności między półkulowością a płcią w grupie eksperymentalnej N = 184 (test t-Studenta)	221
Tabela 23.	Zależności między półkulowością a wykształceniem w badanej grupie N = 244 (test t-Studenta)	222
Tabela 24.	Zależności między półkulowością a wykształceniem w grupie kontrolnej N = 60 (test t-Studenta)	222
Tabela 25.	Zależności między półkulowością a wykształceniem w grupie eksperymentalnej N = 184 (test t-Studenta)	223
Tabela 26.	Zależności między inteligencją wieloraką a wiekiem w badanej grupie N = 244 (analiza wariancji ANOVA)	227
Tabela 27.	Zależności między inteligencją wieloraką a wiekiem w grupie kontrolnej N = 60 (analiza wariancji ANOVA)	228
Tabela 28.	Zależności między inteligencją wieloraką a wiekiem w grupie eksperymentalnej N = 184 (analiza wariancji ANOVA)	228
Tabela 29.	Zależności między inteligencją wieloraką a płcią w badanej grupie N = 244 (test t-Studenta)	230
Tabela 30.	Zależności między inteligencją wieloraką a płcią w grupie kontrolnej N = 60 (test t-Studenta)	231
Tabela 31.	Zależności między inteligencją wieloraką a płcią w grupie eksperymentalnej N = 184 (test t-Studenta)	231
Tabela 32.	Zależności między inteligencją wieloraką a wykształceniem w badanej grupie N = 244 (test t-Studenta)	232
Tabela 33.	Zależności między inteligencją wieloraką a wykształceniem w grupie kontrolnej N = 60 (test t-Studenta)	233
Tabela 34.	Zależności między inteligencją wieloraką a wykształceniem w grupie eksperymentalnej N = 184 (test t-Studenta)	233
Tabela 35.	Porównanie statystyk opisowych zmiennych niezależnych badanych grup	235
Tabela 36.	Porównanie kompetencji językowych (początkowych z końcowymi) w badanych grupach	237
Tabela 37.	Zależności między progresją językową a płcią w grupie kontrolnej N = 60 (test t-Studenta)	240
Tabela 38.	Zależności między progresją językową a płcią w grupie eksperymentalnej N = 184 (test t-Studenta)	240
Tabela 39.	Zależności między progresją językową a wykształceniem w grupie kontrolnej N = 60 (test t-Studenta)	243
Tabela 40.	Zależności między progresją językową a wykształceniem w grupie eksperymentalnej N = 184 (test t-Studenta)	243
Tabela 41.	Zależności między progresją językową a wiekiem w grupie kontrolnej N = 60 (analiza wariancji ANOVA)	246
Tabela 42.	Zależności między progresją językową a wiekiem w grupie eksperymentalnej N = 184 (analiza wariancji ANOVA)	247

Tabela 43.	Współczynniki korelacji r-Pearsona między progresją językową a półkulowością w grupie eksperymentalnej N = 184	247
Tabela 44.	Współczynniki korelacji r-Pearsona między progresją językową a półkulowością w grupie kontrolnej N = 60	248
Tabela 45.	Współczynniki korelacji r-Pearsona między progresją językową a inteligencją wieloraką w grupie eksperymentalnej N = 184	249
Tabela 46.	Współczynniki korelacji r-Pearsona między progresją językową a inteligencją wieloraką w grupie kontrolnej N = 60	250
Tabela 47.	Współczynniki korelacji r-Pearsona między wszystkimi zmiennymi w grupie kontrolnej N = 60	251
Tabela 48.	Współczynniki korelacji r-Pearsona między wszystkimi zmiennymi w grupie eksperymentalnej N = 184	252
Tabela 49.	Zależności między progresją językową a półkulowością i inteligencją wieloraką w grupie kontrolnej N = 60 (współczynniki regresji i korelacji wielokrotnej)	254
Tabela 50.	Zależności między progresją językową a półkulowością i inteligencją wieloraką w grupie eksperymentalnej N = 184 (współczynniki regresji i korelacji wielokrotnej)	254
Tabela 51.	Wzrost kompetencji językowych (progresja) w grupie eksperymentalnej N = 184	255
Tabela 52.	Wzrost kompetencji językowych (progresja) w grupie kontrolnej N = 60	256
Tabela 53.	Porównanie progresji językowych między grupami eksperymentalną a kontrolną	256
Tabela 54.	Porównanie wskaźników progresji.	257

Spis wykresów

Wykres 1.	Rozkład liczebności zmiennej płeć w badanej grupie	202
Wykres 2.	Rozkład liczebności zmiennej płeć w grupie kontrolnej	203
Wykres 3.	Rozkład liczebności zmiennej płeć w grupie eksperymentalnej	203
Wykres 4.	Rozkład liczebności zmiennej wiek w badanej grupie	204
Wykres 5.	Rozkład liczebności zmiennej wiek w grupie kontrolnej	204
Wykres 6.	Rozkład liczebności zmiennej wiek w grupie eksperymentalnej	205
Wykres 7.	Rozkład liczebności zmiennej wykształcenie w badanej grupie	205
Wykres 8.	Rozkład liczebności zmiennej wykształcenie w grupie kontrolnej	206
Wykres 9.	Rozkład liczebności zmiennej wykształcenie w grupie eksperymentalnej	206
Wykres 10.	Rozkład liczebności dominacji półkulowości w badanej grupie	215
Wykres 11.	Rozkład liczebności dominacji półkulowości w grupie kontrolnej	216
Wykres 12.	Rozkład liczebności dominacji półkulowości w grupie eksperymentalnej	216
Wykres 13.	Rozkład inteligencji wielorakiej w badanej grupie	224
Wykres 14.	Rozkład inteligencji wielorakiej w grupie kontrolnej	225
Wykres 15.	Rozkład inteligencji wielorakiej w grupie eksperymentalnej	226
Wykres 16.	Progresja językowa — kobiety	239
Wykres 17.	Progresja językowa — mężczyźni	239
Wykres 18.	Progresja językowa — wykształcenie średnie	241
Wykres 19.	Progresja językowa — wykształcenie wyższe	242
Wykres 20.	Progresja językowa — wiek poniżej 25 lat	244
Wykres 21.	Progresja językowa — wiek od 25 do 50 lat	245
Wykres 22.	Progresja językowa — wiek powyżej 50 lat	245
Wykres 23.	Progresja językowa ogółem (N = 244) w badanych grupach	255

Spis diagramów

Diagram ścieżek 1. Zależności ogólne między zmiennymi	260
Diagram ścieżek 2. Wpływ dominacji lewej półkuli na progresję mówienia . .	261
Diagram ścieżek 3. Wpływ dominacji lewej półkuli na progresję słuchania . .	262
Diagram ścieżek 4. Wpływ dominacji lewej półkuli na progresję czytania . .	263
Diagram ścieżek 5. Wpływ dominacji lewej półkuli na progresję pisania . .	264
Diagram ścieżek 6. Wpływ dominacji prawej półkuli na progresję mówienia .	265
Diagram ścieżek 7. Wpływ dominacji prawej półkuli na progresję słuchania .	266
Diagram ścieżek 8. Wpływ dominacji prawej półkuli na progresję czytania .	267
Diagram ścieżek 9. Wpływ dominacji prawej półkuli na progresję pisania . .	268

Spis treści

Wstęp	5
------------------------	---

Rozdział 1

Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki uczenia się i nauczania języka obcego w aspekcie glottodydaktycznym	11
1.1. Pojęcie i zakres badawczy glottodydaktyki	11
1.2. Wybrane teorie i modele przyswajania języka obcego	14
1.3. Inne teorie uczenia się języka drugiego	19
1.3.1. Model opracowany przez E. Białystok	19
1.3.2. Model przetwarzania informacji	20
1.3.3. Model adaptacyjnej kontroli myśli	20
1.3.4. Model społeczno-konstruktywistyczny	21
1.4. Zasady nauczania języka obcego	22
1.5. Metody i koncepcje nauczania języka obcego	25
1.5.1. Metody konwencjonalne (tradycyjne)	26
1.5.2. Metody niekonwencjonalne (alternatywne)	30
1.5.3. Metoda komunikacyjna czy raczej nauczanie komunikacyjne?	34
1.6. Wybór metody w nauczaniu dorosłych	36
1.7. Sprawności receptywne i produktywne w nauczaniu języka obcego	38
1.7.1. Słuchanie ze zrozumieniem	39
1.7.2. Czytanie ze zrozumieniem	42
1.7.3. Sprawność mówienia	46
1.7.4. Sprawność pisanie	48
1.8. „Europejski system opisu kształcenia językowego”	50

Rozdział 2

Psychologiczne uwarunkowanie procesu przyswajania języka obcego	61
2.1. Motywacja i poczucie lęku a uczenie się języka	61

2.1.1.	Pojęcie motywacji	62
2.1.2.	Podejście behawioralne	62
2.1.3.	Teoria potrzeb	63
2.1.4.	Motywacja osiągnięć	64
2.1.5.	Teorie redukcji popędu	65
2.1.6.	Teorie optymalnego pobudzenia	66
2.1.7.	Motywacja zewnętrzna i motywacja wewnętrzna	67
2.1.8.	Wewnętrzna przyczynowość zachowania	69
2.1.9.	Swoboda wyboru	70
2.1.10.	Kompetencja	71
2.1.11.	Wzmocnienia zewnętrzne	72
2.1.12.	Teoria autopercepcji (<i>self-perception</i>) Bema (1972)	72
2.1.13.	Poznawcza teoria wartościowania Deciego i Ryana (1985)	73
2.1.14.	Koncepcja atrybucji endogennej i egzogennej Kruglanskiego	74
2.1.15.	Motywacja wewnętrzna czy rachunek samoodniesień?	75
2.2.	Rola motywacji w uczeniu się i nauczaniu języka obcego	77
2.2.1.	Model Dornyeia	78
2.2.2.	Model Gardnera i MacIntyre'a	79
2.2.3.	Percepcja porażek i sukcesów	81
2.2.4.	Znaczenie teorii samookreślenia w uczeniu się języka	82
2.2.5.	Inne czynniki wpływające na motywację w uczeniu się języka ob- cego	82
2.3.	Wpływ lęku na proces uczenia się	84
2.4.	Inteligencja a zdolność przyswajania języka	85
2.4.1.	Pojęcie i rodzaje inteligencji	85
2.4.2.	Inteligencja jako energia mentalna	86
2.4.3.	Inteligencja jako cecha	86
2.4.4.	Inteligencja A, B i C	87
2.4.5.	Inteligencja społeczna	88
2.4.6.	Inteligencja emocjonalna	89
2.4.7.	Inteligencja praktyczna	90
2.4.8.	Inteligencja kulturowa	91
2.4.9.	Inteligencja wieloraka	91
2.4.10.	Inteligencja wieloraka a proces uczenia się	94
2.4.11.	Inteligencja wieloraka a uczenie się języka obcego	97
2.5.	Uwarunkowania neurologiczne a uczenie się języka obcego	98
2.5.1.	Półkule mózgowe i ich funkcje	100
2.5.2.	Półkulowość a proces uczenia się	106
2.5.3.	Pamięć a proces przyswajania języka obcego	110
2.6.	Psychologiczne style uczenia się	112
2.7.	Czynniki demograficzne a przyswajanie języka obcego	115
2.7.1.	Płeć a nauka języka	115
2.7.2.	Wiek a nauka języka obcego	116

Rozdział 3

Future Learning System (FLS) — podstawy metodyczne i psychopedagogiczne	121
3.1. FLS jako metoda dydaktyczna	123
3.2. Etapy procesu uczenia się języka angielskiego metodą FLS	128
3.3. Podsumowanie	143

Rozdział 4

Glottodrama twórczą alternatywą dla nauczania komunikacyjnego	147
4.1. Pojęcie i znaczenie dramy w edukacji	147
4.2. Nieporozumienia definicyjne wokół dramy	149
4.3. Istota dramy	151
4.3.1. Drama jako proces	152
4.3.2. Drama a teatr	154
4.3.3. Związek dramy z zabawą — efekt Arystotelesa	154
4.4. Elementy dramy	157
4.4.1. Rola w dramie	158
4.4.2. Konflikt w dramie	159
4.5. <i>Metaxis</i> — rola fikcji w dramie	162
4.6. Drama z perspektywy psychologicznej	164
4.7. Personifikacja mózgu poprzez dramę	166
4.8. Glottodrama w nauczaniu języka obcego ludzi dorosłych	168
4.9. Techniki dramy a kształtowanie umiejętności językowych	171
4.10. Drama jako kontekst mówienia i pisanie	177
4.11. Podsumowanie	179

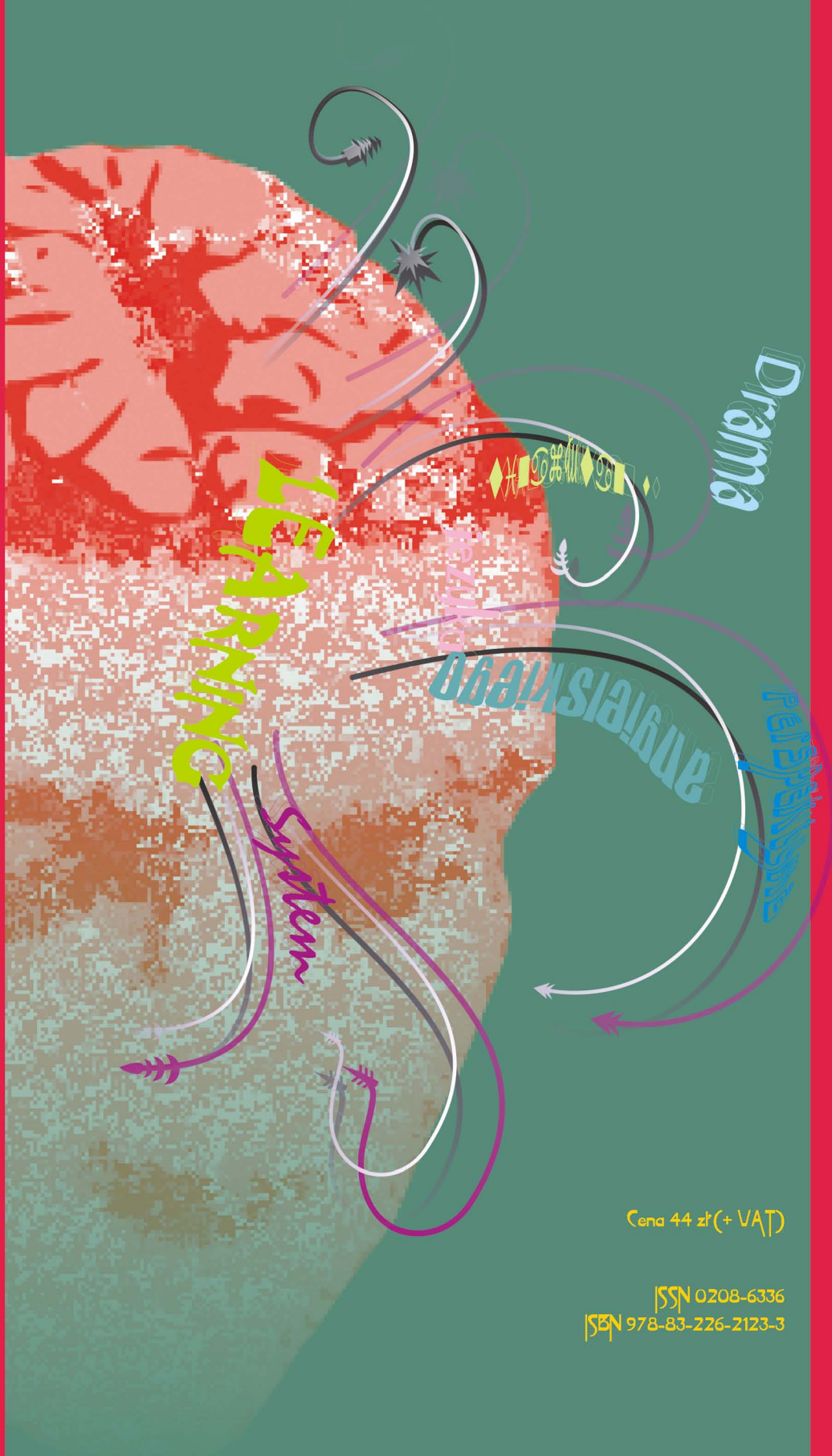
Rozdział 5

Metodologia badań własnych	183
5.1. Założenia teoretyczne przyjęte w pracy	184
5.2. Założenia badawcze	188
5.2.1. Przedmiot, cele oraz etapy badań	188
5.2.2. Problemy badawcze, hipotezy, zmienne, wskaźniki	190
5.3. Metody badań i procedura weryfikacji hipotez	197
5.4. Procedura i przebieg badań	201
5.5. Charakterystyka badanej grupy pod względem zmiennych demograficznych	202
5.5.1. Porównanie liczbowe zmiennych demograficznych w badanej grupie	207

Rozdział 6

Analiza i interpretacja wyników badań własnych	213
6.1. Wyniki badań diagnostyczno-eksplanacyjnych	213
6.1.1. Uwarunkowania neurologiczne, czyli o roli półkulowości w przyswajaniu języka obcego	214
6.1.2. Inteligencja wieloraka w nauczaniu języka angielskiego	224
6.2. Efektywność działania metody FLS — analiza badań eksperymentalnych	236

6.2.1. Kompetencje językowe w grupie kontrolnej i eksperymentalnej . . .	236
6.2.2. Wpływ czynników demograficznych na progresję językową . . .	238
6.2.3. Future Learning System, półkulowość a progresja językowa . . .	247
6.2.4. Future Learning System, inteligencja wieloraka a progresja językowa	248
6.2.5. Współczynniki korelacji między zmiennymi	250
6.2.6. Półkulowość i inteligencja wieloraka a progresja językowa . . .	253
6.2.7. Rozwój kompetencji językowych — skuteczność działania metody FLS	255
6.2.8. Teoretyczny model badań — wyniki analizy ścieżek	259
Dyskusja i podsumowanie wyników	273
Aneks	281
Bibliografia	353
Summary	371
Résumé	373
Spis schematów	375
Spis tabel	376
Spis wykresów	379
Spis diagramów	380



Cena 44 zł (+ VAT)

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-2123-3